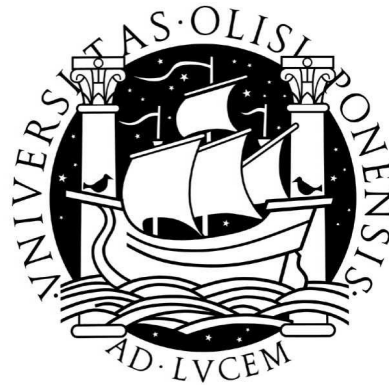


UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



Trabalho de Projecto

Formador nos Cursos Educação e Formação de
Adultos – Nível Secundário

Rita Isabel da Conceição Miguel Costa

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE
EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Área de especialização em Formação de Adultos

2011

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



Trabalho de Projecto

Formador nos Cursos Educação e Formação de
Adultos – Nível Secundário

Rita Isabel da Conceição Miguel Costa

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE
EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Área de especialização em Formação de Adultos

Trabalho de Projecto Orientado pela Doutora Carmen Cavaco

2011

“[A Educação] ensina o homem a descobrir e aproveitar as preciosidades da natureza; habilita-o a fazer uso da sua razão; aponta-lhe os direitos e deveres que o ligam à sociedade: enriquece-o, moraliza-o e fá-lo útil a si e aos outros.”

José Félix Henriques Nogueira (1854)

Patrono da Escola Secundária com 3º Ciclo Henriques Nogueira
Torres Vedras

Aos meus pais,
que sempre me disseram: “*o saber não ocupa lugar*”.

Agradecimentos

À minha orientadora, Doutora Carmen Cavaco, um agradecimento muito especial por todo o tempo dedicado, atenção, sugestões e incentivo, que muito contribuiu para a conclusão deste trabalho de mestrado.

A todos os meus formandos dos cursos EFA-NS pela colaboração e disponibilidade no preenchimento dos inquéritos e pela amizade construída ao longo do curso.

Ao meu colega de trabalho nos cursos EFA-NS, José Júlio, com quem partilhei a experiência de co-docência no início destes cursos, agradeço o incentivo e cooperação na realização deste trabalho, pois de outro modo teria sido mais difícil de chegar ao fim.

Aos colegas da Escola Secundária Henriques Nogueira que de uma forma ou outra contribuíram com esclarecimentos e ajuda na concretização deste trabalho.

Aos meus familiares pela paciência e carinho, apesar da minha falta de tempo.

À minha irmã pela compreensão e amizade, mesmo nos momentos em que estive mais ausente.

Ao meu marido por toda a dedicação, ajuda e paciência, um obrigado muito especial.

A todos que de um modo ou de outro contribuíram para a realização deste trabalho.

Deixo o meu **Muito Obrigada**.

Resumo

O presente trabalho de projecto desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, mais propriamente no domínio da Formação de Adultos, centra-se no papel do formador de cursos de Educação e Formação de Adultos. Reflete a necessidade, enquanto formadora da área de Sociedade, Tecnologia e Ciência dos cursos de Educação e Formação de Adultos de nível secundário de percurso escolar, de avaliação do trabalho desenvolvido enquanto formadora, relativamente às práticas formativas, metodologias, relacionamento com os formandos, de procurar respostas e encontrar certezas.

O principal objectivo é analisar práticas formativas em cursos de Educação e Formação de Adultos, de nível secundário, desenvolvidas ao longo de quatro anos de experiência formativa na área de Sociedade Tecnologia e Ciências, embora os dados recolhidos junto dos formandos e analisados se reportem aos dois últimos anos. Outro objectivo deste trabalho é aprofundar conhecimentos na área da educação de adultos de modo a adequar práticas formativas. E contribuir de algum modo para a clarificação do papel do formador.

O presente documento divide-se em três partes distintas. A primeira centra-se na Educação de Adultos e numa reflexão teórica sobre algumas correntes teóricas que emergiram sobre este tema. Embora de um modo muito sintético tenta-se enquadrar a Educação de Adultos em Portugal neste contexto histórico até aos dias de hoje, sob o olhar de diferentes autores. É ainda feita uma breve alusão ao que é a formação e qual o papel do formador, uma vez que este tem um papel muito importante na aquisição e reflexão sobre as aprendizagens pelo formando. Por último, é feita uma referência aos cursos de Educação e Formação de Adultos de nível secundário de percurso escolar.

Na segunda parte a autora deste trabalho de projecto faz uma breve reflexão sobre as aprendizagens realizadas numa pequena narrativa autobiográfica do seu percurso profissional e formativo.

Por último, na terceira parte é analisada a dimensão empírica da prática formativa, através de um estudo de caso, referente ao papel do formador e de como é visto e analisado pelos formandos. Este estudo tenta identificar o contributo do formador através da sua conduta e desempenho formativo sobre as aprendizagens dos formandos.

Nas considerações finais são assinaladas algumas fragilidades ou constrangimentos sentidas pelos formadores e/ou formandos nestes cursos EFA-NS de percurso escolar.

Palavras Chave: Educação e formação de adultos, aprendizagens experienciais, formadores, reflexão.

Abstract

This research project developed within the scope of Master of Science in Education, specifically in the field of Adult Education, focuses on the role of the trainer in courses of Adult Education and Training. It reflects the need, while training in the area of Society, Science and Technology courses in Adult Education and Training the secondary level of education, school evaluation of the work as a trainer, of training practices, methodologies, relationship with trainees, and the search for answers and certainty.

The main objective is to examine training practices in education courses and Adult Education, secondary level, developed over four years of training experience in the field of Science Technology and Society, although the data collected from the trainees is analyzed only over on the two later years. Another objective of this work is to deepen knowledge in the field of adult education in order to adequate training practices, thus contributing to clarifying the role of the trainer.

This document is divided into three distinct parts. The first are focuses on Adult Education and a theoretical reflection on some theoretical perspectives that have emerged about this theme. Although in a very synthetic form, it attempts to frame Adult Education in Portugal in its historical context up to the present day under perspective of different authors. It is also a brief allusion to what is training and the role of the trainer, since it plays a very important part in the acquisition and reflection on learning by the trainee. Finally, a reference to courses in Adult Education and Training of secondary level of schooling is presented.

In the second part, the author of this project work makes a brief reflection on the learning that takes place in a short autobiographical narrative of her career and training.

Finally, the third part reviews the empirical dimension of the training practice, through a case study on the role of the trainer and how it is seen and analyzed by the trainees. This study attempts to identify the contribution of trainer through his behaviour, attitudes and training on the learning performance of trainees.

The final considerations highlight some weaknesses and constraints experienced by trainers and / or trainees in these EFA-NS schooling courses.

Keywords: adult education and training; experiential learning; trainers; reflection.

Índice Geral

Agradecimentos

Resumo	I
Abstract	II
Índice Geral	III
Índice de Figuras	V
Índice de Quadros	V
Índice de Gráficos	V
Lista de Abreviaturas	VI
Introdução	1
I Parte – Reflexão teórica sobre educação de adultos	4
1 – Educação e Formação de Adultos	5
1.1– Perspectivas diferenciadas entre autores	6
1.1.1 – Corrente Pragmatista	6
1.1.2 – Corrente Humanista	13
1.1.3 – Corrente Marxista	16
1.1.4 – Educação Permanente	19
1.1.5 – Aprendizagem ao Longo da Vida	20
1.2 - Breve perspectiva histórica da Educação de Adultos em Portugal	22
2 – Formação <i>versus</i> Formador	26
2.1 – Educação ou Formação	26
2.2 – Tipologias da Formação de Adultos	32
2.3 - Qual o papel do formador? – Diferentes perspectivas	36
2.4 – Cursos EFA –NS	41
II Parte – Análise da Narrativa Biográfica	47

III Parte – Análise da prática profissional	59
1 – Caracterização do local de trabalho	60
1.1– Contexto sócio-cultural do concelho	60
1.2 - Caracterização da escola e das ofertas educativas/formativas	61
1.2.1- Cursos EFA	62
2 – Metodologia	64
2.1 – Objectivos	65
2.2 – Recolha de Dados	65
2.3 – Tratamento de Dados	66
2.3.1 – Limitações da análise de dados	67
3 – Caracterização e análise de práticas profissionais – A perspectiva dos formandos	67
3.1 – Resultados e análise	67
3.1.1 - Dados relativos ao inquérito	67
3.1.2 – Dados relativos ao documento 2 – “ Se eu fosse formador... ”	73
3.1.3 – Análise geral de resultados	74
3.1.4 – Constrangimentos inerentes aos cursos EFA.....	77
Conclusão	79
Bibliografia	84
Anexos	88
Anexo I – Registo de Avaliação das Sessões de Formação pelos Formandos	89
Anexo II – “Se eu fosse formador...”	91
Anexo III – Tabelas de Resultados.....	93
Anexo IV – Síntese de respostas ao documento “Se eu fosse formador...”	96

Índice de Figuras

Figura nº1 - Modelo de articulação das Áreas de Competência-Chave	45
Figura nº 2 – Concelho de Torres Vedras e respectivas freguesias	60

Índice de Quadros

Quadro 1 - Aspectos nucleares de pedagogia <i>versus</i> andragogia	15
Quadro 2 – Síntese das políticas educativas da educação de adultos em Portugal nos últimos 30 anos	24
Quadro nº 3 - Alunos EFA-NB3 por ano (matrículas <i>versus</i> conclusões)	62
Quadro nº 4 - Alunos EFA-NS por ano (matrículas <i>versus</i> conclusões)	63
Quadro nº 5 - Alunos EFA – Dupla Certificação por ano (matrículas <i>versus</i> conclusões)	64

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Avaliação das sessões	68
Gráfico 2 – Materiais Pedagógicos	70
Gráfico 3 – Formador – Desempenho	71
Gráfico 4 – Relacionamento	72
Gráfico 5 – Sugestões de melhoria	73

Lista de Abreviaturas

ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
ANQ – Agência Nacional para a Qualificação
CEF – Curso de Educação e Formação
CLC – Cultura, Língua e Comunicação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNO – Centros Novas Oportunidades
CP – Cidadania e Profissionalidade
Cursos EFA – Cursos de Educação e Formação de Adultos
Cursos EFA –NS – Cursos de Educação e Formação de Adultos de nível secundário
DGFV – Direcção-Geral de Formação Vocacional
DGSP – Direcção Geral dos Serviços Prisionais
DL – Decreto-Lei
EFA – Educação e Formação de Adultos
EFA – NB - Educação e Formação de Adultos de Nível Básico
EFA – NB3 - Educação e Formação de Adultos de Nível Básico de 3º ciclo
EFA – NS - Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário
Formador de RVC – Formador de reconhecimento e validação de competências
ONU – Organização das Nações Unidas
Processo de RVCC – Processo de reconhecimento, validação e certificação de competências
PRODEP – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
RCC – Referencial de Competências-Chave
RVC – Reconhecimento, Validação e Certificação
RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
SNQ – Sistema Nacional de Qualificações
STC – Sociedade, Tecnologia e Ciência
TLB - Técnicas Laboratoriais de Biologia
TLF - Técnicas Laboratoriais de Física
TLQ - Técnicas Laboratoriais de Química
UFCD – Unidade de Formação de Curta Duração
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Introdução

O presente trabalho resultou de um estudo desenvolvido no âmbito do mestrado em Ciências da Educação – Formação de Adultos; reflecte a necessidade, enquanto formadora da área de Sociedade, Tecnologia e Ciência nos cursos de Educação e Formação de Adultos de nível secundário de percurso escolar, de avaliar o trabalho desenvolvido, relativamente às práticas formativas, metodologias, relacionamento com os formandos e nível de satisfação dos mesmos.

A escolha do tema prende-se a questões pessoais e profissionais. A passagem súbita, de um ano lectivo para o outro, de professora a formadora nos cursos de educação e formação de adultos, e passar a desempenhar um papel completamente distinto daquele para o qual se adquiriu anteriormente formação e se desenvolveu alguma experiência, suscita muitas dúvidas e incertezas relativamente ao desempenho profissional junto dos formandos. Porque as funções desempenhadas num modelo escolar são nitidamente diferentes das funções a desempenhar num modelo formativo.

O formador tem um papel notoriamente importante junto dos adultos, estes esperam muito do seu formador e sabem concretamente o que pretendem da formação que procuram. A vida, o dia a dia, o trabalho, a família já lhes permitiu adquirir competências que os alunos mais jovens ainda não tiveram oportunidade de experienciar. Logo, os adultos trazem consigo muitas e diversificadas aprendizagens que o formador deverá ter em conta e valorizar. São estas e outras considerações importantes no papel de formador que fazem com que muitas interrogações surjam perante a sua actuação e de como actuar.

O pressuposto orientador deste trabalho assenta na ideia de que ninguém nasce ensinado, todos estamos sempre em constante processo de formação. Nos momentos em que somos confrontados com situações novas, sejam ou não problemáticas, somos que confrontados a tomar atitudes, a reflectir nelas e deste modo adquirimos novas competências. E são as situações de dúvida e incerteza que nos levam a maiores e mais profundas reflexões. E neste processo formativo não são só os formandos que são formados, mas também o formador.

O ponto de partida para este estudo foi assim a questão: **“Que formador sou eu?”** Tendo esta questão orientado todo o trabalho desenvolvido. A questão em si não é isolada implica outras mais relacionadas com o modo como os formandos avaliam o desempenho profissional, o relacionamento, a qualidade das sessões formativas, os materiais utilizados, se o formador está a ir ao encontro das suas expectativas dos formandos ou não?

O principal objectivo, para além de tentar dar resposta à questão orientadora, deste estudo resulta do interesse em tentar compreender as práticas formativas do formador em cursos de Educação e Formação de Adultos, de nível secundário, desenvolvidas ao longo de quatro anos de experiência formativa na área de Sociedade Tecnologia e Ciências. Outro objectivo será também aprofundar conhecimentos na área da educação de adultos de modo a adequar e melhorar práticas formativas, e contribuir de algum modo para a clarificação do papel do formador.

Na concretização dos objectivos analisaram-se inquéritos realizados aos formandos, os quais foram criados com a finalidade de auscultar a opinião anónima dos formandos, em relação a alguns parâmetros pertinentes para o desempenho do papel de formador. Os inquéritos reportam-se só aos dois últimos anos de prática formativa.

O presente documento divide-se em três partes distintas. A primeira centra-se na Educação de Adultos e numa reflexão teórica, sob o olhar de diferentes autores, de algumas correntes teóricas que emergiram sobre este tema, nomeadamente as correntes pragmatista, humanista, marxista, Educação Permanente e aprendizagem ao Longo da Vida. Ainda nesta parte, embora de um modo muito sintético, tenta-se enquadrar a Educação e Formação de Adultos em Portugal no contexto histórico até aos dias de hoje, É ainda feita uma breve alusão ao que é a formação e qual o papel do formador, uma vez que este tem um papel muito importante na aquisição e reflexão sobre as aprendizagens pelo formando e é o objecto do estudo. Por último, é feita uma referência aos cursos de Educação e Formação de Adultos de nível secundário de percurso escolar.

Na segunda parte do trabalho, faz uma breve reflexão sobre as aprendizagens realizadas pela formadora, numa pequena narrativa autobiográfica do seu percurso profissional e formativo.

Por último, na terceira parte é analisada a dimensão empírica da prática formativa, através de um estudo de caso, referente ao papel do formador e de como é visto e avaliado pelos formandos. Este estudo tenta identificar o contributo do formador através da sua conduta e desempenho formativo sobre as aprendizagens dos formandos.

Parte I – Reflexão teórica sobre educação de adultos

1 – Educação e Formação de Adultos

A educação e formação de adultos são uma constante em todos os espaços e tempos. O ser humano desde o momento do seu nascimento até ao momento da sua morte está em constante processo de aprendizagem. A começar pelo simples, mas vital, acto de respirar iniciando assim aprendizagens de sobrevivência. Vivemos em permanente processo construtivo de aquisição de conhecimentos, experiências, competências, quer seja de um modo formal, não formal ou informal. Mesmo nas pequenas situações da vida diária estamos sempre a retirar ensinamentos que nos ajudam, a enfrentar situações semelhantes, mesmo que por vezes estas aquisições/apropriações de saberes possam ser inconscientes, pelo que estamos sempre a aprender. Portanto será incorrecto afirmar que só as crianças e os jovens é que aprendem.

A evolução e riqueza em diversidade de conhecimentos, saberes, aprendizagens ao longo da evolução da espécie humana trouxe-nos até aqui ao momento presente como somos, com tudo de bom e menos bom que adquirimos, que perdemos ao longo desta grande viagem da evolução durante milhares de anos e ao longo da nossa vida, tanto colectivamente como civilização/comunidade ou como ser individual. O ser humano, como ser aprendente, em todas as suas actividades necessita de uma aprendizagem, esta poderá ser adquirida por sua iniciativa, utilizando os seus recursos próprios ou através de professores/formadores. Os conhecimentos/aprendizagens adquiridas podem ser transmitidos a outros aprendentes, tornando-se deste modo agente transmissor (professor/formador). Logo,

“(...) a capacidade para aprender existe mesmo antes da intervenção dos formadores” e “o lento progresso do homem ao longo de toda a sua vida vai consistir em descobrir-se a si próprio para analisar o meio envolvente e servir-se das influências do meio para se descobrir. Ele será, portanto, o resultado de uma dupla conquista do conhecimento de si e de conhecimento do meio envolvente” (Barbier, 1991, cit. in Canário, 2008, p. 28).

Embora a educação de adultos, tal como é designada actualmente seja um fenómeno relativamente recente sempre existiu, se considerarmos a educação como um processo largo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada ser humano (Canário, 2008). A novidade está em a educação de adultos ser actualmente medida, quantificada, certificada e reconhecida. Também se verifica uma personalização das aprendizagens e adaptação às necessidades dos aprendentes (Finger & Asún, 2003).

Em plena Revolução Francesa a educação de adultos emerge na continuidade dos ideais e da filosofia das Luzes, numa perspectiva da educação como processo permanente (Le Goff, 1996, cit.

in Canário, 2008). Após a Revolução Francesa, durante o século XIX e primeira metade do século XX, a educação de adultos desenvolveu-se tendo por base “...quatro factos essenciais: o nascimento e emergência do conceito, iniciativas do Estado com intuito de alfabetização, iniciativas de formação profissional e à educação política visando o exercício do sufrágio universal” (Canário, 2008).

No final da segunda grande guerra mundial e durante os “trinta anos gloriosos” a educação e formação de adultos alarga-se a novas práticas e novos públicos, de um modo deliberado e sistemático deixa de estar associada a grupos socioprofissionais ou socioculturais (tais como iletrados/analfabetos), registando-se um crescimento exponencial da oferta educativa. É neste período que os processos educativos não formais passam a ter a sua visibilidade reconhecida (Canário, 2008).

Pela pertinência do tema é importante situar a educação e formação de adultos, tanto no plano internacional como no nacional, assim este ponto divide-se em dois sub-pontos, no primeiro pretende-se fazer uma abordagem muito sintética das principais correntes teóricas na educação de adultos e como influenciaram a educação de adultos actual. No segundo, passar em retrospectiva, muito breve, a evolução da educação de adultos em Portugal, nos últimos trinta anos.

1.1 – Perspectivas diferenciadas entre autores – Principais Correntes Teóricas na Educação de Adultos

A educação de adultos nunca foi um campo intelectualmente coerente e unificado (Canário, 2008), uma vez que tem apresentado fundamentos teóricos muito diversificados sem que tenham sido integrados; daí a educação de adultos nunca ter tido uma prática nem um discurso coerente quanto à aprendizagem.

Este ponto tem por objectivo “situar” a educação de adultos a nível internacional nas diferentes correntes ou referenciais educativos. Uma vez que são muitos os autores que contribuíram com teorias e conceitos no âmbito da educação e formação de adultos, a seguir serão referenciadas de um modo sumário as principais correntes teóricas/intelectuais e principais perspectivas diferenciadas de autores mais significativos em cada uma destas correntes.

1.1.1 - Corrente Pragmatista

O pragmatismo é a base intelectual da Educação de Adultos, centrada em fundamentos intelectuais e teóricos. Esta corrente pragmatista tem por “pai” John Dewey, o qual fornece uma visão de educação muito ampla: “(...) a educação é para todos, em todo o lado e por todo o tempo” (Finger & Asún, 2003).

Vários autores defendem esta corrente educacional a qual teve início com John Dewey que defendeu como filosofia a natureza antropológica da educação. À luz desta filosofia a educação é constituída sobre as capacidades específicas de aprendizagem da espécie humana. Perante esta perspectiva antropológica a espécie humana possui as seguintes capacidades: a primeira delas é a capacidade de construir ferramentas e de as utilizar para transformar o meio ambiente, adaptando-o às suas necessidades e interesses. A segunda, a capacidade da linguagem, a qual permite o pensamento, o relacionamento e a cooperação, conferindo “poderes” de moldagem do meio humano. E por último a capacidade humana de plasticidade, de aprender com a experiência e construir sobre esta a aprendizagem (Finger & Asún, 2003).

A plasticidade não tem limites, assim como todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Este autor revela o seu optimismo educacional através da aprendizagem sem limites e a sua concepção não dualista ao referir que não há separação entre teoria e prática, espírito e realidade, razão e prática. Pelo que a plasticidade e o desenvolvimento são sempre simultâneas uma vez que o ser humano tem a capacidade de moldar o ambiente que o rodeia de acordo com as suas necessidades e ao fazê-lo aprende com os seus erros e “humaniza” o ambiente, daí a plasticidade estar associada a desenvolvimento, não sendo destruição mas sim melhoria (Finger & Asún, 2003).

Para Dewey a aprendizagem é pensada nos mesmos termos da prática científica e considera o papel da ciência equivalente ao papel da educação, pelo que aprendizagens, educação e ciências são funções no processo global de humanização, desenvolvimento e crescimento (Finger & Asún, 2003).

A perspectiva antropológica de Dewey sobre o desenvolvimento e o crescimento é, não só optimista, mas está subjacente a toda a filosofia pragmatista de educação de adultos, além de construir o suporte intelectual da maior parte do pensamento e da prática da educação de adultos. Pelo que a aprendizagem é sempre parte de um processo de crescimento antropológico mais abrangente; os problemas que eventualmente ocorram durante este processo são outras oportunidades de aprendizagens; e, não existe diferença entre o indivíduo e a espécie, assim como não há diferença entre aprendizagem, desenvolvimento e crescimento. Esta teoria da educação de Dewey apresenta três funções:

1ª – Educação como preparação – devido ao desenvolvimento e complexidade da sociedade é necessário actualizar as pessoas, socializá-las nos hábitos dominantes, para que possam ser membros plenos da comunidade e do progresso.

2ª – Educação como potencial – proporcionar inovação, criatividade e imaginação, para que os indivíduos possam aumentar a probabilidade de agir criativamente sobre a realidade.

3ª – Educação como acção – aumentar a capacidade de agir, de resolver problemas, de enfrentar novas realidades (Finger & Asún, 2003).

De um modo resumido a educação para Dewey, deve:

1 – garantir que a todos os membros da comunidade é dada a oportunidade de ter experiências, de atribuir significado às suas experiências e de aprender com elas;

2 – proporcionar a todos os indivíduos iguais oportunidades de atingir o mesmo nível de conhecimento e hábitos, isto é de atingir o que ele designa por "inteligência industrial de base";

3 – incorporar e explorar a criatividade e a curiosidade através de círculos colectivos de pesquisa e da construção de comunidades de pesquisa, o que proporcionará oportunidades para que todos possam ter experiências com as quais possam aprender;

4 – fazer com que as pessoas participem activamente na mudança através do *aprender-fazendo*.

Uma vez que a aprendizagem experiencial tem como modelo a experimentação científica, a aprendizagem individual deve constituir um empreendimento colectivo (da comunidade) sendo assim necessário abrir a aprendizagem individual ao colectivo para evitar interpretações subjectivas da experiência vivida. Senão se estabelecer esta relação com a comunidade, a aprendizagem fica incompleta, podendo encontrar obstáculos ao processo filogenético do desenvolvimento e crescimento (Finger & Asún, 2003).

John Dewey não tinha nenhuma teoria específica de educação de adultos, no entanto o seu pensamento influenciou todo o campo da educação de adultos, sendo de destacar os seguintes aspectos:

- A educação é para todos, em todo o lado e por todo o tempo – visão muito ampla de educação, a qual engloba perfeitamente a educação de adultos;

- Educação e Democracia – a educação é um meio de fazer avançar o processo de humanização, de um modo democrático, respeitando a individualidade do aprendente, e não uma técnica ou conteúdo.

- A educação integra conteúdo e método – em todo o ciclo de aprendizagem é um processo de resolução de problemas (Finger & Asún, 2003).

No entanto a teoria de Dewey é susceptível de algumas críticas, tais como: o desenvolvimento e crescimento são conceitos abstractos e vagos sem definição concreta; "é o processo que têm valor intrínseco...", enquanto a aprendizagem, a educação, a diversidade e a

democracia são meras funções; a ciência tem uma concepção mística, não sendo somente um instrumento para o desenvolvimento e o crescimento, como também é um modelo para a aprendizagem; perspectivas sobre democracia permanecem pré-industriais e agrícolas; a educação é pouco precisa, visto que compreende quase todas as funções que se destinam a fazer avançar o processo de desenvolvimento, também não é claro quanto ao que a educação não é; e por último a abordagem da educação é essencialmente filosófica, pelo que é associológica, aestruturalista, apolítica e não institucional (Finger & Asún, 2003).

Contudo o pragmatismo viu as ideias de John Dewey melhoradas por Edward Lindeman, o qual formulou e implementou uma concepção da educação de adultos mais concreta e situada num contexto mais social. Estas modificações têm influenciado a maior parte do trabalho dos autores de educação de adultos (Finger & Asún, 2003).

Para Lindeman a educação de adultos acontece em situações concretas da vida dos indivíduos, estas experiências são sempre situações educativas e o objectivo da educação de adultos é fazer avançar o processo de desenvolvimento e crescimento, onde o conteúdo é um meio de alcançar, o importante é as pessoas aprenderem e não o que aprendem, citando Lindeman (1925):

“A educação de adultos é uma aposta cooperativa na aprendizagem não autoritária e informal, cujo principal propósito é descobrir o significado da experiência;... uma técnica de aprendizagem para adultos que faz com que a educação coincida com a vida e, assim, a eleve ao nível de uma experiência” (Finger & Asún, 2003).

Esta perspectiva pragmatista influenciou o desenvolvimento de variadas técnicas com o objectivo de facilitar a aprendizagem pelos adultos. A discussão e o trabalho de grupo passaram a ser usados como métodos didácticos na educação de adultos, permitindo que todos participem de um modo democrático (Finger & Asún, 2003).

Depois de Lindeman o pragmatismo segue duas direcções distintas: a aprendizagem experiencial, a qual teve contributos de autores como Kurt Lewis, David Kolb, Chris Argyris e Donald Schön. E o interaccionismo simbólico defendido por Peter Jarvis e Jack Mezirow (Finger & Asún, 2003).

Na aprendizagem experiencial o contributo de Kurt Lewin foi psicossociológico para a dinâmica de grupos, para a investigação-acção e para a aprendizagem na acção. Sendo a acção um passo imprescindível no processo de transformação, como também é a reflexão sobre a mudança realizada – “Reflexão na acção” – modelo de relevância significativa para os práticos da educação de adultos (Finger & Asún, 2003).

Com David Kolb a aprendizagem experiencial recebeu o contributo da criação de instrumentos de diagnóstico relacionados com os estilos de aprendizagem e a caracterização do ciclo experiencial em seis aspectos:

- Aprendizagem processo e não resultados;
- Aprendizagem processo experiencial como experiência contínua;
- Processos de adaptação ao Mundo
 - 1 – capacidade de ter experiências concretas
 - 2 – capacidade de fazer observações reflexivas
 - 3 – capacidade de fazer conceptualizações abstractas
 - 4 – capacidade de fazer experimentações activas;
- Aprendizagem como adaptação holística ao mundo;
- Aprender implica uma série de transacções entre a pessoa e o seu ambiente;
- Aprendizagem conduz à criação de conhecimentos (Finger & Assún, 2003).

Por fim os contributos de Argyris e Schön definiram a “teoria-na-acção” e tinham como concepção básica que “cada pessoa tem em mente uma “teoria”, ou seja um modelo que orienta a acção”. A ideia fundamental de Argyris e Schön:

“(...) é a de que através da reflexão sobre a teoria em acção – tornando explícitos os pressupostos ou a visão do mundo que está subjacente à acção através da chamada aprendizagem de dupla-volta – o indivíduo aprende mais depressa do que percorrendo todo o ciclo de aprendizagem que Argyris e Schön chamam de “volta simples”” (Finger & Assún, 2003).

Sendo a reflexão sobre o modo como a acção é conceptualizada, ou seja a reflexão sobre a teoria-na-acção que faz com que a pessoa aprenda e se comporte de modo diferente.

O contributo de Argyris e Schön para a teoria de aprendizagem pragmatista é duplo, primeiramente a introdução do termo “teoria” ou “teoria-na-acção” confere maior estrutura e maior coerência à função de conceptualização abstracta, a qual passou a ser passível de analisar e com a qual se pode trabalhar. E por fim a “aprendizagem-na-acção” dá um novo sentido à teoria de aprendizagem pragmatista; contrariando os ciclos de aprendizagem de Dewey, Lewin ou Kolb, nos quais tinha-se de cometer erros para se reflectir sobre eles. Com Argyris e Schön passou a ser possível aprender através da reflexão crítica da teoria-na-acção. O que provocou implicações no papel do formador de adultos (Finger & Assún, 2003).

O interaccionismo simbólico tem dois grandes defensores Peter Jarvis e Jack Mezirow. O contributo de Jarvis para a teoria da educação de adultos é a sua transposição do interaccionismo

simbólico para um modelo de aprendizagem do adulto que combina a sua concepção sociológica do aprendente adulto com o mecanismo de aprendizagem pragmatista. Para Jarvis “(...) a aprendizagem experiencial não conduz simplesmente a novo conhecimento, capacidades e atitudes, mas à construção do self, a que chama “pessoa”” (Citado por Finger & Asún, 2003). Na aprendizagem do adulto no contexto simbólico a que Jarvis se refere, a “experiência” é sempre uma experiência simbólica.

A interacção simbólica de um indivíduo com os outros induz uma reacção nestes, desencadeado a “experiência” do primeiro que reflecte sobre a experiência desencadeada. Ou seja a experiência é a resposta que se recebe da interacção com os outros (feedback). Ao reflectir o indivíduo reajusta-se ao modo como os outros o vêem. A “auto compreensão” adquirida pode ser novamente testada em contacto com outros indivíduos. E através deste processo constrói-se progressivamente o *self* (para Mead) ou a pessoa (para Jarvis) (Finger e Asún, 2003). Se pensarmos em termos de física podemos comparar com a Lei da acção – reacção (todas as acções têm uma reacção associada) a diferença está que em física esta acção reacção se processa num contexto físico enquanto para Jarvis a experiência ocorre num contexto simbólico.

Peter Jarvis desvaloriza o papel da conceptualização abstracta ao aplicar a reflexão ao feedback imediato recebido da interacção simbólica. Com Dewey e Kolb a realidade é física, enquanto com Jarvis a realidade é simbólica. O ciclo de aprendizagem pragmatista para Dewey, Kolb, Lewin e Argyris é basicamente um meio de resolver problemas, para Jarvis é um meio de construção do *self*, da pessoa, ou seja um instrumento para a construção da identidade (Finger & Asún, 2003).

Com Jarvis, a aprendizagem do adulto significa autodesenvolvimento da identidade, no entanto ocorre também resolução de problemas no processo, uma vez que a imagem apresentada aos outros não corresponde à imagem que os outros têm ou recebem porque não corresponde à imagem que a pessoa tem de si própria, o que leva a reflexão, impulsionando a aprendizagem. Contudo este modelo de aprendizagem do adulto desenvolvido por Jarvis no qual a aprendizagem é idêntica ao autodesenvolvimento da identidade, não tem fundamentos teóricos concretos tanto na psicologia como na psicossociologia. Como consequência, a função da educação de adultos passa a ser ajudar as pessoas a adaptarem-se à sociedade, reforçando em simultâneo a sua individualidade (Finger & Asún, 2003).

Outro contributo importante para o interaccionismo simbólico foi a obra de Jack Mezirow, o fundamento intelectual e prático desta reside no esforço de integrar pessoas de diferentes origens sociais e étnicas, pelo que desenvolveu a teoria da “transformação de perspectiva”. Os aspectos chave desta teoria são:

- Aprendizagem do adulto situada no contexto do interaccionismo simbólico, como uma forma evolutiva de olhar para as coisas (simbolicamente construídas);
- Tenta dar uma orientação concreta a esta evolução, vista por Mezirow como uma espécie de emancipação individual e societal, ou seja como um processo de emancipação;
- Distingue “estruturas de sentido” e “perspectivas de sentido” – existe uma gramática (perspectivas de sentido) que gera um número ilimitado de frases gramaticalmente correctas (estruturas de sentido) (Finger & Asún, 2003). De um modo resumido e usando as próprias palavras de Mezirow:

“Para evoluirmos no nosso modo de olhar para as coisas, é necessário centrar a reflexão crítica na gramática – isto é, nas perspectivas de sentido – e não na superfície – isto é, as estruturas de sentido, onde, infelizmente, ocorre a maior parte da aprendizagem” (Finger & Asún, 2003, p.57).

Para Mezirow, a verdadeira aprendizagem do adulto ocorre quando a referida transformação de perspectiva acontece. E esta transformação das perspectivas de sentido pode ocorrer tanto por causa de um “dilema desorientador”, como através de pequenas mudanças nas estruturas de sentido, as quais acabam por criar uma discrepância significativa entre uma estrutura de sentido e uma perspectiva de sentido. Enquanto as estruturas de sentido mudam através de reflexão simples, as perspectivas de sentido só se transformam através de “reflexão crítica”, ou seja questionando “pressupostos fundamentais” ou “princípios orientadores”.

As condições ideais para a aprendizagem transformativa do adulto são as condições para o discurso comunicativo (identificadas por Habermas) – É no momento de aprendizagem comunicativa, através de discurso racional, que a reflexão crítica pode realmente desenvolver todo o seu potencial e ajudar o individuo a questionar as suas próprias premissas básicas e assim ajudá-lo a transformar as suas perspectivas (Finger e Asún, 2003). O Processo de transformação permite ao adulto evoluir no sentido da sua autonomia, as suas aprendizagens são um resultado de um processo de reflexão sobre a experiência (baseando-se e desenvolvendo o conceito de Dewey da experiência reflexiva). As teorias de Mezirow são muito importantes para a compreensão das aprendizagens realizadas em contextos não formais.

No entanto a teoria da transformação de perspectiva de Mezirow, é susceptível de algumas críticas:

- Mistura filosofias e epistemologias, tais como pragmatismo e o marxismo;
- Distorce conceitos importados da psicanálise e da teoria crítica;
- Fraca ligação entre transformação de perspectiva (individual) e mudança social;

- Centra-se demasiado no modo como o aprendiz adulto se adapta, negligenciando o modo como crítica a sociedade (Finger & Asún, 2003).

Resumidamente podemos dizer em relação às duas aplicações do pragmatismo que:

- A aprendizagem experiencial descreve essencialmente a aprendizagem como um mecanismo de resolução de problemas, tendo desenvolvido ferramentas de diagnóstico e à definição da educação de adultos como facilitadora da resolução de problemas. O formador é o facilitador do ciclo de aprendizagem.

- O interaccionismo simbólico aplica a resolução de problemas ao autodesenvolvimento da identidade. A educação de adultos transforma-se num processo de constante confronto entre o *self* (simbolicamente construído) e a resolução das discrepâncias observadas. Sendo o papel da educação de adultos facilitar a resolução simbólica de problemas contribuindo para o desenvolvimento da identidade do adulto.

O pragmatismo aplicado à educação de adultos apresenta algumas fragilidades como o facto de o paralelismo entre o desenvolvimento individual e societal nunca ser problematizado. E também o facto de o pragmatismo assim como a educação permanente, não problematizar as instituições e as estruturas sociais. Como conclusão o pragmatismo na educação de adultos não crítica o desenvolvimento e o crescimento societal uma vez que considera que andam a par (Finger & Asún, 2003).

1.1.2 - Corrente Humanista

“O pensamento humanista encontra a sua essência na psicologia humanista de Maslow e estrutura-se a partir da “ideia de que a motivação humana está relacionada com a satisfação de necessidades, sendo a auto-realização a mais fundamental das necessidades” (Finger e Assún, 2003, p.61).

Não se pode dizer que o humanismo esteja totalmente separado do pragmatismo uma vez que o autor principal da educação de adultos, Malcolm Knowles, sofreu influências de Dewey e de Lindeman, embora a sua maior influência tenha sido do psicólogo humanista Carl Rogers (Finger & Asún, 2003).

A psicologia humanista insere-se na filosofia existencialista desenvolvida no período entre as grandes guerras (pelos autores Jaspers, Barth, Heidegger) e em França depois da II Guerra Mundial

(pelos autores Marcel, Sartre, Camus). O existencialismo, assim como o humanismo, dá ênfase à singularidade do ser humano, à sua liberdade e à possibilidade de auto-desenvolvimento. Na psicologia humanista as pessoas são boas, têm liberdade de acção e de escolha, são responsáveis pelo seu desenvolvimento, ou seja respeita o controlo de cada um sobre o seu próprio percurso/destino (Finger & Asún, 2003).

Carl Rogers pensador fundamental da psicologia humanista aproxima os pressupostos do seu pensamento ao pragmatismo americano, embora a grande diferença resida na grande relevância que é o indivíduo, sendo a sociedade o seu ambiente. Os pressupostos são três: o ser humano é activo e livre, fundamentalmente bom; os seres humanos têm um impulso interior, uma motivação intrínseca, para o desenvolvimento; e por último a activação deste potencial de auto-desenvolvimento reside no interior do ser humano, dependendo fortemente do ambiente, o qual pode ou não permitir o seu desenvolvimento. O ambiente será portanto um factor determinante na aprendizagem do adulto (Finger & Asún, 2003).

Carl Rogers distingue aprendizagem sem significado opressivo e alienante, de aprendizagem significativa, experiencial e que envolve a pessoa na sua globalidade. A aprendizagem significativa é mais do que uma acumulação de factos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da acção futura que escolhe ou nas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente em “todas as parcelas da sua existência” (Pires, 2005).

A educação de adultos ao ter a psicologia humanista como referência posiciona-se sem ambiguidade no campo da psicologia e centra a aprendizagem na pessoa, ou seja no seu desenvolvimento como um todo, respeitando e considerando todas as suas dimensões: a afectiva, a relacional, a cognitiva e a intelectual (forma holística) (Pires, 2005).

Mas foi com Malcolm Knowles que a psicologia humanista, na década de 70, foi transposta para o campo da educação de adultos e é com este autor que surge pela primeira vez a designação de andragogia associada à educação de adultos (Canário, 2008, p.131). Knowles tira ideias da tradição pragmatista, como da humanista e “centra-se em situações e problemas, como os verdadeiros desafios para aprender.” Acentua o papel do ambiente como factor facilitador ou obstaculizador da aprendizagem do adulto” (Finger & Asún, 2003, p.65).

Knowles consegue combinar as abordagens, pragmatista e humanista, do conceito de experiência. Se na visão pragmatista as experiências são fontes de aprendizagem quando reflectidas, por outro lado, são resultado do processo de aprendizagem, com significado interno e mais significativas, pelo ponto de vista da psicologia humanista. Assim para Knowles:

“a aprendizagem, sinónimo de crescimento, é o meio para a auto-realização, isto é, o mecanismo através do qual se pode estabelecer a congruência entre a experiência e o seu significado interno” (Finger & Asún, 2003, p.66).

A andragogia será entendida “como a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender” (Knowles, 1970 *cit. in* Finger & Asún, 2003, p.67), sendo a facilitadora da aprendizagem. Do ponto de vista de muitos autores a pedagogia opõe-se à andragogia, a qual é vista como uma perspectiva específica da educação e aprendizagem do adulto.

A andragogia pressupõe uma separação nítida entre adultos e crianças/jovens, pelo que as abordagens educativas são forçosamente distintas, uma vez que as necessidades educativas são diferentes (Canário, 2008). Os adultos são portadores de aprendizagens, seleccionam o que pretendem aprender, pois não dispõem de tempo para perder com o que não lhes interessa. Um processo de aprendizagens deverá ir ao encontro das suas necessidades educativas/formativas.

Esta “nova arte da formação” vai distanciar a educação de adultos do modelo pedagógico, da educação escolar dita de tradicional (Canário, 2008).

Se compararmos os modelos pedagógico e andragógico verificam-se aspectos nucleares que os diferenciam. O quadro 1 que se apresenta a seguir foi elaborado com base nos enunciados de Knowles (citados por Canário, 2008, p.132 e Finger & Asún, 2003, p.68) sobre estes dois modelos, a partir da sua análise é possível elucidar as diferenças existentes.

Quadro 1 - Aspectos nucleares de pedagogia *versus* andragogia:

Aspectos nucleares	Pedagogia	Andragogia
Aprendente	Crianças e jovens	Adultos
Relação com o professor / formador	Pura submissão - dependente	Possui estatuto independente
Necessidade de saber	Definidas pelo professor	Facilitador ajuda o aprendente a formular as suas próprias necessidades e contribui para que as satisfaça
Papel da experiência	A experiência não desempenha um papel significativo na aprendizagem.	A experiência é o recurso fundamental e o alicerce da aprendizagem
Aprendizagem	É induzida pelo professor – centrada nos conteúdos	Advém da necessidade intrínseca de crescimento e auto-realização – orientada para a resolução de problemas do quotidiano
Conteúdo de aprendizagem	O que é aprendido é definido por meio de programas e currículos estandardizados	O ponto de partida da aprendizagem é os problemas da vida
Motivação	Externa e imposta – resultado de estímulos externos ao sujeito,	Intrínseca ao próprio aprendente – satisfação profissional, auto estima,

	classificações escolares, pressões familiares e apreciações do professor	qualidade de vida são o factor principal, embora sejam sensíveis a estímulos de natureza externa, por exemplo promoção profissional
--	--	---

Fonte: Adaptado de Canário, 2008 e Finger & Asún, 2003.

Na perspectiva dos autores Mattias Finger e José Manuel Asún o conceito de andragogia surge como:

“(...) uma afirmação ideológica, uma espécie de sobreposição do desejo à realidade, misturando conceitos de psicologia humanista com elementos da prática educativa do pragmatismo” (Finger & Asún, 2003, p.68).

Outro autor da via humanista foi Stephen Brookfield que desempenhou um papel muito importante ao definir a especificidade do campo da educação de adultos, tendo formulado seis princípios chave da educação de adultos. O primeiro princípio sobre a participação voluntária, no qual o aprendiz é quem define as suas próprias necessidades, o ritmo e o processo de aprendizagem. O segundo princípio, o do respeito mútuo, no qual o facilitador tem de respeitar o aprendiz (adulto), o qual deve ser levado a sério quanto ao seu processo individual de aprendizagem. No terceiro princípio o espírito colaborativo entre aprendiz e facilitador deve estar sempre presente. Portanto, compete ao facilitador adaptar o seu comportamento às expectativas do aprendiz adulto. No quarto princípio a acção e reflexão, um conceito tipicamente pragmatista, no qual a reflexão está directamente relacionada principalmente com as experiências psicológicas e não com as sociais ou políticas, o que aproxima a acção e reflexão da terapia. No quinto princípio, o do pensamento crítico, ao reflectir sobre as experiências pessoais, uma pessoa pode crescer, ficar mais auto-realizado e tornar-se um verdadeiro “pensador crítico“. E por último o sexto princípio, da aprendizagem autodirigida, sinónimo do processo pelo qual o aprendiz adulto se desenvolve, cresce e se torna mais auto-realizado” (Finger & Asún, 2003, p.69).

Contudo a corrente humanista também apresenta críticas à educação de adultos, as quais centram principalmente na abordagem terapêutica e individualista ao desenvolvimento pessoal com o risco da educação de adultos continuar a promover o individualismo. Na abordagem ideológica – a facilitação e a aprendizagem autodirigida levam automaticamente à auto-realização. E a andragogia pode confundir aprendizagem com crescimento (Finger & Asún, 2003).

1.1.3 - Corrente Marxista

O marxismo é uma filosofia política baseada na transformação social através da luta de classes sendo a educação parte integrante desta luta política, no entanto não pode ser confundido por radicalismo.

“A educação só reproduz desigualdade – e é como tal um instrumento de dominação – ou analisa criticamente as forças que perpetuam essas desigualdades e contribui para lutar contra elas – e, nesta qualidade, é um instrumento de emancipação e libertação” (Finger e Assún, 2003, p.72).

O pensamento Marxista derivou em diferentes escolas, destas a que mais contribuiu para o discurso marxista sobre educação foi a Teoria Crítica, a qual levou mais tarde à pedagogia crítica dando esta o contributo marxista mais directo para a educação (Finger & Asún, 2003).

Na teoria crítica a ideia fundamental são novas formas de dominação, muito mais subtis e culturalmente implantadas, de que a sociedade teria uma vez mais de se emancipar. Estas formas de dominação cimentam mais ainda a dominação económica. Em consequência, é necessário um maior repúdio pelo sistema de dominação, além de uma forma muito mais profunda de reflexão crítica, a fim de libertar a Humanidade destas novas formas de dominação, tal reflexão poderia até mesmo questionar um pouco o sistema, apresentando como um facto: racionalidade instrumental (Finger & Asún, 2003).

A pedagogia crítica influenciada novamente por Habermas voltaria a influenciar os teóricos da educação de adultos, nos finais da década de 80 e início da década de 90, quando a pedagogia crítica evoluiu para a “educação crítica de adultos” (Finger & Asún, 2003).

Muita teoria e pouca prática é o principal problema da educação de adultos crítica como da pedagogia crítica. Contudo Paulo Freire é o mentor da prática de educação de adultos emancipatória, sendo o autor de educação de adultos mais conhecido e reconhecido:

“Freire é considerado um dos teóricos mais influentes no domínio da educação de adultos, desenvolvendo os fundamentos da “educação crítica”, ou “educação libertadora”, e construindo o conceito-chave de “conscientização”” (Pires, 2005, p.16, cit. in Correia, 2009).

Paulo Freire combina, de modo original, quatro raízes intelectuais diferentes: o humanismo católico, o Marxismo, a filosofia alemã e a teoria do desenvolvimento, para formar a sua “pedagogia da libertação”. Freire concebe a pedagogia a “acção cultural para a libertação, como um processo através do qual se pode extrair a consciência opressora que “vive” na consciência oprimida” (Freire,

1980: 85 *cit* Finger & Asún, 2003). A consciência crítica ou consciencialização, para Paulo Freire é basicamente a crítica da falsa consciência – ou, em termos marxistas, a crítica da ideologia – que conduzirá à emancipação colectiva dos indivíduos (Finger & Asún, 2003). As suas ideias sobre a educação apresentam uma concepção humanista sobre as pessoas e espera que a educação leve as pessoas a uma participação mais activa no mundo, que as liberte do poder político.

Paulo Freire critica o papel transmissivo da educação, defendendo que o formando deve-se assumir como produtor de saber, realçando a importância da aprendizagem informal, valorizando a reflexão sobre a experiência, já que é através da reflexão feita sobre as suas experiências, que os adultos tomam consciência de novas realidades e deste modo se tornem cidadãos mais activos e participativos na defesa dos seus direitos. Este conceito de conscientização de Freire tornou-se um conceito central na educação e formação de adultos (Finger & Asún, 2003).

Contudo Paulo Freire não questiona o desenvolvimento, o que questiona é a dominação cultural de uns países sobre outros. Assim, a pedagogia da libertação de Freire é uma acção ou processo cultural em direcção à libertação da opressão interiorizada e cultural. A qual passa por duas fases:

- Consciência crítica (conscientização) – é o processo através do qual um grupo toma consciência da sua opressão cultural, da sua “mentalidade colonizada”, descobrindo que tem uma cultura e identidade política e uma função societal. É um processo libertador, o indivíduo é libertado da autocensura. Para Freire, os opressores também têm de ser considerados, uma vez que eles necessitam de tomar consciência da sua situação desumanizadora que alimenta a injustiça.
- Prática crítica – é uma intervenção pacífica para o desenvolvimento de alternativas e não de atitudes revolucionárias de tomada de poder dos opressores. Através de diálogo, de relações de poder injustas, os opressores têm de ser incluídos no processo de transformação, durante o desenvolvimento dessas alternativas (Finger & Asún, 2003).

Segundo Freire um grupo de pessoas é conduzido da consciência ingénua à consciência crítica em quatro passos distintos:

- A investigação do universo temático – compreensão do universo cultural através da linguagem e cultura dos indivíduos do grupo, por investigadores externos.
- A identificação dos temas generativos – o universo temático é estruturado colectivamente pelas pessoas, “distinguindo entre causas de raiz e sintomas que são simplesmente a expressão das causas de raiz.” (Finger & Asún, 2003, p79).
- A codificação de temas generativos – selecção de causas de raiz relevantes e traduzidas em temas significativos. Para cada tema generativo desenvolve-se uma colecção de expressões e frases relevantes, através de desenho, representação, teatro e outras actividades.

- O diálogo no interior do círculo de cultura – último passo e o mais importante da pedagogia da libertação de Freire. As expressões ou frases são codificadas e decompostas nos seus elementos básicos. O objectivo é alcançar as palavras mais significativas para um grupo determinado de pessoas através da identificação da pronúncia e dos modos de escrita. “É neste círculo de cultura que verdadeiramente se manifesta a alfabetização e a consciência crítica.” (Finger & Asún, 2003, p.79).

A cultura integra as pessoas e a vida diária sendo um reflexo do que fazem todos os dias. Embora a abordagem pragmatista seja dominante e tenha uma concepção humanista sobre as pessoas, o que Freire sublinha é a dimensão colectiva da aprendizagem, especialmente no seu círculo de cultura: é colectivamente que as pessoas não só resolvem os problemas, mas mais do que isso, transformam as suas condições sociopolíticas.

Os trabalhos de Freire sublinharam, reforçaram e combinaram os fundamentos do campo da educação de adultos nas:

“(...) ideias iluministas da compreensão racional que leva à emancipação e, mais genericamente, do poder transformativo da educação; as ideias humanistas de respeito pelo aprendente e pelo seu crescimento; e a ideia pragmatista de abordar os problemas colectivamente” (Finger & Asún, 2003, p.80).

1.1.4 – Educação Permanente

O movimento da educação permanente surge no início dos anos setenta na sequência da publicação pela UNESCO de um relatório sobre educação, no qual a educação terá de ser oposta a uma acumulação de conhecimentos, mas sim um processo de “aprender a ser” (Faure, 1972 *cit. in* Canário, 2008, p.87), ou seja “criar uma sociedade em que todos estejam sempre a aprender” (Finger & Asún, 2003). A educação é pois encarada como um processo educativo contínuo do nascimento até à morte confundindo-se com “a existência” e a “construção da pessoa” (Canário, 2008, p.87), tendo por princípio reorganizador de tudo o processo educativo da pessoa como sujeito da formação, três pressupostos: o da continuidade do processo educativo; o da sua diversidade e o da sua globalidade. Os quais:

“(...) se materializam em processos de aprendizagem que resultam da combinação de situações e modalidades de formação diferenciadas quanto ao nível de formalização e quanto à relação com os outros e com o mundo. A educação permanente, assim concebida, enfatiza a sua dimensão cívica, indissociável da construção de uma cidade educativa (Canário, 2008, p.88).

A educação permanente é um movimento quase político, logo ideológico, o qual se opõe à educação tradicional ao modelo escolar, sendo o “momento federador da educação de adultos, como consideram Matthias Finger e José Asún (2003, p.33 e 34). Referem ainda a importância da educação permanente por fornecer:

“(...)um discurso coerente sobre educação de adultos, com que puderam identificar-se tanto formadores, como aprendentes, quer do Norte, quer do Sul. Além disso a educação permanente conferiu à educação de adultos uma identidade política – e, mais importante do que isso, uma identidade internacional e institucional -, ao mesmo tempo que a tornava parte de um movimento humanizante global” (Finger & Asún, 2003, p.34).

Resumidamente, a educação permanente em termos educativos centra-se na pessoa na sua globalidade e na questão do “aprender a ser”, tomando o sujeito que aprende como o principal protagonista no processo de aprendizagem, dando primazia à aprendizagem em detrimento do ensino, nomeadamente às suas potencialidades, em detrimento das deficiências do ensino (Canário, 2008; Fernández, 2006).

Embora o movimento da educação permanente apresente nítidas influências humanistas veio progressivamente a revelar alguns constrangimentos, tais como reduzir a educação permanente ao período pós escolar, sendo orientado maioritariamente para actividades de formação profissional; ou confundir um processo de formação permanente com escolaridade obrigatória “perpétua”; ou ainda pela desvalorização dos saberes adquiridos de modo informal ou não formal, ou seja desvalorização da experiência pessoal. Estes constrangimentos são totalmente opostos ao conceito de “aprender a ser” que são a base da educação permanente (Canário, 2008).

1.1.5 – Aprendizagem ao Longo da Vida

No final dos anos noventa, mais propriamente a partir da V Conferência da UNESCO em 1997, os documentos (Relatório Final, Agenda para o Futuro e Relatório de Acompanhamento)

evidenciam mudanças de conceitos, como consequência das grandes transformações políticas, económicas e sociais dos últimos dez anos, sendo portanto necessário equacionar a formação das pessoas, mais propriamente a educação dos adultos numa perspectiva mais adequada às características da sociedade moderna. Então a partir desta Conferência surge e passa-se a usar o conceito de aprendizagem ao longo da vida, enquanto nas Conferências anteriores se falava de educação permanente. A designação educação e formação de adultos, vem substituir a anterior designação de educação de adultos. E por fim surge o termo competências em substituição de saberes e conhecimentos (Cavaco, 2002).

“O discurso sobre a abordagem da aprendizagem ao longo da vida é ambíguo” (Cavaco, 2002, p.71), se por um lado a identificação de novas orientações transmite a ideia de ruptura com o discurso anterior, por outro as novas orientações permitem dar continuidade às orientações da educação permanente. Contudo é necessário analisar criticamente este discurso pois os fundamentos iniciais do movimento da educação permanente assentavam numa visão utópica e humanista, enquanto o movimento de aprendizagem ao longo da vida assenta numa visão pragmática de resolução de problemas relacionados com a competitividade e num contexto em que a perspectiva do pleno emprego está ausente (Cavaco, 2002; Canário, 2006).

A Aprendizagem ao Longo da Vida parte de uma responsabilidade individual, que cada um deve assumir como projecto de aquisição de competências, saberes, experiências, conhecimentos e aprendizagens de acordo com as suas expectativas de vida.

O Livro Branco sobre a educação e a formação “Ensinar e Aprender. Para uma sociedade cognitiva”, lançado pela Comissão Europeia em 1995, destaca a influência que a educação e a formação têm ao nível económico, no acesso ao emprego e na promoção da igualdade de oportunidades, bem como relativamente à realização pessoal dos cidadãos europeus. Deste modo as finalidades de promoção social, cultural e cívica do movimento da educação permanente são substituídas pelas finalidades de aumentar a produtividade e criar emprego, diluindo assim os ideais dos anos setenta (Canário, 2008).

O Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, publicado em 2000 pela Comissão Europeia, define como principais objectivos a promoção da cidadania activa e o fomento da empregabilidade, reconhecendo e valorizando as aprendizagens não formais e informais em todo o processo de aprendizagem ao longo da vida, bem patentes nas recomendações da Comissão Europeia em matéria de Aprendizagem ao Longo da Vida para o período 2007-2013:

“O conceito de aprendizagem ao longo da vida é indispensável para a competitividade da economia do conhecimento. Aplica-se a todos os níveis de aprendizagem e diz respeito a

todas as fases da vida, bem como às diferentes formas de aprendizagem. O programa “Aprendizagem ao longo da vida” visa dotar os cidadãos das ferramentas necessárias para a promoção do desenvolvimento pessoal, para a integração social e para a participação na sociedade do conhecimento”.

1.2 – Breve evolução histórica da Educação e Formação de Adultos em Portugal

A educação de adultos em Portugal nas últimas décadas tem sido *“orientada por políticas educativas descontínuas, ditadas por um desinteresse político e cultural”* (Lima, 2008, p.31). Alberto Melo classifica de *“obscurantismo programado”* o desinteresse político dedicado à educação de adultos (Melo, *cit. in* Lima, 2008, p.31).

Em Portugal verificaram-se dois momentos de investimento na educação base de adultos. O primeiro logo a seguir ao 25 de Abril entre 1974 e 1976, no qual a educação de adultos foi estruturada por uma orientação estratégica que visava valorizar, apoiar e estimular iniciativas / manifestações de cultura popular, a partir de iniciativas de base. Neste momento as ideias e práticas de Paulo Freire influenciaram muito a educação popular, embora de pouca duração. Mas as marcas deixadas foram mais tarde retomadas no início dos anos 80, no quadro da concepção de um Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos (PNAEBA) (Canário, 2008).

As acções de alfabetização, projectos de animação cultural e socioeducativa e actividades de educação de base de adultos desenvolvidas, entre 1975 a 1980, por associações e movimentos populares de âmbito local embora sem fio condutor predeterminado e unificador, à margem de uma política pública estatal ou de organização da administração pública tiveram a sua importância quando começaram a fazer chegar as suas reivindicações e os seus pedidos de apoio aos vários poderes públicos (Lima, 2006, p.38).

Entre 1975 e 1976, a lógica política educativa da educação popular, esteve assente na construção de parcerias entre as associações de educação popular e o Ministério da Educação e viria a ser desenvolvida pela Direcção Geral da Educação Permanente. A DGEP rejeitava *“uma política de intervenção agressiva”* e concedeu protagonismo ao associativismo socioeducativo, através de instrumentos jurídicos, de recursos e de meios pedagógicos adequados, reconhecendo as iniciativas locais autogeridas, através da política descentralizada mas de efectivo apoio (Melo & Benavente, 1978 *cit in* Lima, 2006,p.38).

Entre 1976 a 1986 o período de normalização política e constitucional levou lentamente a uma diluição do dinamismo e do elevado potencial socioeducativo das associações locais (Lima, 2006,p. 39).

Em 1979 com a publicação da Lei nº3/79 o Governo ficou responsável pela elaboração de um Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Bases dos Adultos (PNAEBA), o qual deveria propor metas para a erradicação do analfabetismo, através de programas diversos de execução e de uma estratégia de intervenção. Esta estratégia combinava a acção governamental com as associações populares dando ênfase ao desenvolvimento de “projectos regionais integrados”, assim como a criação de um Instituto de Educação de Adultos (Portugal, 1979), citado por Licínio Lima (2006). Esta lei inspirada nas recomendações da UNESCO simboliza a transição da mobilização socioeducativa para a tentativa de construção de um sistema e organização governamental de Educação de Adultos, através da criação de uma rede publica, de legislação e de outros instrumentos de regulação, da concessão de apoios, elaboração de programas e metas a atingir (Lima, 2006, p.39).

Contudo o Instituto de Educação de Adultos nunca foi criado e o próprio PNAEBA ficou muito longe de atingir as metas propostas.

Em meados da década de 80, a publicação de um importante relatório da Direcção Geral de Educação de Adultos no qual são revelados dados que permitiram concluir que o Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Bases dos Adultos (PNAEBA) havia sido abandonado e que aos apoios concedidos pelo Ministério da Educação para a educação popular, ao associativismo e à intervenção comunitária eram praticamente inexistentes (Portugal, 1986 *cit. in* Lima, 2006, p.40).

Em 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, a lógica da educação popular de adultos e a centralidade do movimento associativo foram objecto de uma profunda desvalorização e marginalização por parte das orientações políticas dominantes. Citando Licínio Lima, “... a alfabetização, a educação de base e a educação popular da população adulta passam a ser representadas, do ponto de vista das políticas públicas, como matérias genericamente incompatíveis com o lugar idealizado e com o estatuto almejado para um país da Europa Comunitária, cujos maiores desafios foram identificados com a sua modernização económica e em termos de infra-estruturas, com a eficácia e a eficiência da gestão pública e privada, com o aumento da produtividade, a internacionalização e a competitividade na economia.” (Lima, 2006, p.40). Contudo para que estes desafios fossem superados com sucesso teria sido importante investir na educação e formação de adultos de um modo consciente e efectivo, pois são estes que de um modo mais rápido podiam dar resposta aos desafios propostos. Enquanto que as crianças e jovens demoram um pouco mais de tempo a atingir a idade de se tornarem em população activa trabalhadora ou seja no mínimo uma década e meia após iniciar a sua educação formal.

O analfabetismo ao ser ignorado enquanto problema educativo, não se revelou como variável estratégica do programa modernizador. A educação de base dos adultos conferiu destaque ao

“ensino recorrente” de adultos e à formação profissional, no entanto estes percursos foram maioritariamente frequentados por jovens adultos pouco escolarizados (Lima, 2006, p.40), tornando-se uma alternativa à conclusão de estudos dos jovens com pouco sucesso no ensino regular diurno, e mais uma vez deixando os adultos um tanto à parte.

O ensino recorrente caracterizado por cursos nocturnos proporciona uma escolarização de segunda oportunidade. Embora beneficiando de uma vasta rede pública disseminada por todo o país revelou complexos problemas de abandono, dificuldades de articulação com a educação extra-escolar e, especialmente com a lógica da educação popular e do associativismo local, subjugando-se ao paradigma centralizado da educação escolar, a certificação escolar aos níveis formalmente exigidos pelos ensinos básico e secundário (regulares e diurnos) e aos imperativos do prosseguimento de estudos impostos aos estudantes regulares, citando Licínio Lima (Lima, 2006, p.41).

Rui Canário refere a necessidade de se reconhecer que a educação de adultos, durante os últimos vinte anos, não correspondeu a uma verdadeira prioridade da política educativa. Tendo sido acentuadamente marginalizada durante os anos 80 e 90, no decurso dos quais se assistiu a uma desvalorização, uma fragmentação e uma desarticulação do sector da educação dos adultos. A escolarização da educação de adultos revelou-se cada vez mais “refém” do paradigma escolar, principalmente nas suas concepções e práticas pedagógicas, o que levou progressivamente a uma redução da dimensão de ensino recorrente, tornando-se um apêndice do sistema escolar regular, acolhendo os jovens com insucesso e/ou abandono precoce da escolaridade regular (Canário, 2008, p.59).

Quadro 2 – Síntese das políticas educativas da educação de adultos em Portugal nos últimos 30 anos

1971	<ul style="list-style-type: none"> • Surge a DGEP - Direcção Geral de Educação Permanente, com o objectivo de desenvolver a educação extra-escolar e a promoção cultural e profissional.
1973	<ul style="list-style-type: none"> • Diversificação de acções de educação de adultos promovidas pelo Estado. • Surge os exames <i>ad-hoc</i> para maiores de 25 anos. • Lei nº5/73, de 25 Julho estrutura o sistema educativo abrangendo a educação pré-escolar, escolar e a educação permanente. • Dec. Lei nº489/73 de 2 de Outubro cria cursos de educação básica de adultos. • Dec. Lei nº490/73 de 2 de Outubro cria bibliotecas populares, a cargo da Direcção Geral de Educação Permanente.
1975	<ul style="list-style-type: none"> • Constituição de um grupo de trabalho responsável pela elaboração do PNAEBA – Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos. • Plano Nacional de Alfabetização, executado com o apoio de Associações de Educação Popular (Dec. Lei nº 384/76 de 20 de Maio).
1979	<ul style="list-style-type: none"> • DGEA - Direcção Geral de Educação de Adultos veio substituir DGEP - Direcção Geral de Educação Permanente. • Lei 3/79 de 10 Janeiro, institui o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos

	<ul style="list-style-type: none"> – PNAEBA. • Criação do CNAEBA - Conselho Nacional de Alfabetização e Educação Base de Adultos para acompanhar o PNAEBA. • Criado o Instituto de Emprego e Formação Profissional. • O estado é responsabilizado para extinguir o analfabetismo.
1980	<ul style="list-style-type: none"> • Ministério Educação constitui grupo de trabalho para o estudo e lançamento de um Programa de Ensino Recorrente (Despacho nº21/80).
1986	<ul style="list-style-type: none"> • Promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (sistema educativo estruturado em três modalidades: pré-escolar, escolar e extra-escolar), integra a formação profissional na educação de adultos. E favorece a evolução do ensino recorrente. • Escolaridade Obrigatória de 9 anos.
1987	<ul style="list-style-type: none"> • Extinção da DGEA – Direcção Geral de Educação de Adultos (as actividades de educação e formação de adultos passam a ser coordenadas pela Direcção Geral de Apoio e extensão Educativa e distribuídas por direcções regionais de educação).
1989	<ul style="list-style-type: none"> • Surge a DGEE – Direcção Geral de Extensão Educativa. • Criação de escolas Profissionais sob a tutela do Ministério da Educação, de equivalência ao 12º ano.
1990	<ul style="list-style-type: none"> • Lançamento do PRODEP I (1990 - 1993) – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal que introduz a formação profissionalizante na formação de base dos adultos.
1993	<ul style="list-style-type: none"> • Extinção da DGEE – Direcção Geral de Extensão Educativa, sendo criado o Núcleo do Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar.
1994	<ul style="list-style-type: none"> • PRODEP II (1994 -1999) – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal – apoia as formações de segunda oportunidade.
1997	<ul style="list-style-type: none"> • V Conferência Internacional sobre Educação e Formação de Adultos intitulada "Aprender em idade adulta: uma Chave para o século XXI". • Cursos de Educação / Formação
1998	<ul style="list-style-type: none"> • Criado o Grupo de Missão para o Programa para Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos.
1999	<ul style="list-style-type: none"> • Surge a ANEFA – Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos. • Lançamento dos Cursos de Educação e Formação de Adultos para adultos com mais de 18 anos.
2000	<ul style="list-style-type: none"> • PRODEP III (2000 - 2004) • Despacho Conjunto nº 1083/00 de 20 de Novembro –Regulamento dos cursos de educação e formação de adultos. • Implementação dos primeiros Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.
2001	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de rede nacional de Centros de RVCC
2002	<ul style="list-style-type: none"> • Extinção da ANEFA – Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos. • Criação da DGFV – Direcção Geral de Formação Vocacional.
2005	<ul style="list-style-type: none"> • Lei nº 52 de 31 de Agosto – plano Tecnológico e alargaras oportunidades dos activos para a aprendizagem ao longo da vida.
2006	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciativa "Novas Oportunidades" • Alterações na estrutura dos cursos EFA pelos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação.
2007	<ul style="list-style-type: none"> • Extinção da DGFV – Direcção Geral de Formação Vocacional. • Criação da ANQ – Agência Nacional para a Qualificação. • Alargamento do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências ao Nível Secundário. • Criação dos cursos EFA-NS – Educação e Formação de Adultos de nível secundário. • Dec. Lei nº 817 de 27 Julho restabelece o regime jurídico dos cursos de educação e formação de adultos. • Dec. Lei 357 de 29 de Outubro, aprova as modalidades de conclusão do ensino secundário por adultos com o curso extinto incompleto.

2008	<ul style="list-style-type: none"> • Portaria nº 230 de 7 Março estabelece novo regime jurídico dos cursos EFA e das formações modulares. • Portaria nº 370 de 21 Maio revoga os diplomas relativos aos centros RVCC e regula a criação e o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades.
------	--

Fonte: Informações *in* Caderno nº1 de Políticas Públicas.

Este quadro pretende resumir as políticas mais marcantes, através da indicação dos documentos que tiveram por base e que influenciaram a educação e formação de adultos em Portugal nos últimos trinta anos.

A breve referência sobre a evolução histórica da educação e formação de adultos em Portugal nos últimos trinta anos, mostra-nos que as políticas educativas têm deixado a educação de adultos um tanto em segundo plano se considerarmos em termos de aprendizagens ao longo da vida, o trabalho realizado nem sempre foi acarinhado pelas políticas educativas. Estas últimas focavam mais a alfabetização dos adultos, descurando os outros níveis de aquisição de aprendizagens. Um reflexo disso consta no documento publicado pelo Instituto Nacional de Estatística “50 anos de Estatísticas da Educação” de 2009, no qual a educação de adultos não tem expressão de destaque.

2 – Formação *versus* Formador

Neste ponto é fundamental esclarecer os termos “educação” e “formação” e qual a importância que ambos têm sobre a “construção” do adulto.

Na educação de adultos é pertinente adoptar metodologias de trabalho distintas das crianças e jovens, neste ponto apresenta-se de um modo muito resumido algumas tipologias de formação indicados por alguns autores nesta área.

Qual o papel do formador? É uma questão muito pertinente que se levanta. Como o formador contribui para a aquisição de aprendizagens? Quais as suas funções, competências inerentes ao desempenho do seu papel? São questões às quais pretendemos vislumbrar algumas respostas, procurando contributos de alguns pensadores sobre o tema.

2.1 – Educação ou Formação

O ser humano ao longo da sua evolução genética, histórica e cultural, sempre teve inerente ao seu percurso evolutivo processos de adaptação ao meio ambiente no qual vivia, estes processos adaptativos foram o resultado das experiências vividas e reflectidas. Os inúmeros processos adaptativos sofridos ao longo de milhares de anos pelo ser humano, fizeram-no chegar até aos dias de hoje com a riqueza da biodiversidade genética, histórica e multicultural. São pois todos os processos de aprendizagem e adaptabilidade consciente e inconsciente que têm “empurrado” o ser humano ao longo da sua história de Homem e vão ser os processos de aprendizagem e adaptabilidade que irão projectar o Homem do futuro.

Estes processos de aprendizagens vão ser adquiridos ao longo da vida do ser humano através da educação e formação. Esta dualidade educação – formação surge na literatura umas vezes o termo educação outras o termo formação, pelo que é necessário perceber as diferenças inerentes a cada um dos termos.

O uso das expressões “educação de adultos” e “formação de adultos” associa-se de um modo generalista a “alfabetização” e a “formação profissional”, tais associações assumem uma perspectiva redutora, uma a práticas escolarizadas do ensino recorrente, muito longe de ir ao encontro dos processos educativos vivenciados ao longo de toda a vida. A outra, a formação profissional associada a processos adaptativos e instrumentais específicos e limitados a uma actividade profissional (Canário, 2008).

As diferentes associações destes conceitos conduzem a oposições e distinções entre “educação de adultos” e “formação de adultos” levando a um aumento da ambiguidade (Canário, 2008). Alguns autores propõem definições para estes dois termos, uma das inúmeras definições que podemos encontrar é de Guy Avanzini, assim:

“a formação dos adultos tende a aumentar a competência inicial do sujeito no domínio próprio da sua actividade, em função do seu estatuto: é o que designa a noção de “reciclagem” e, por vezes, a de “reconversão profissional”;

“a educação dos adultos visa alargar a polivalência, mas sem modificar o estatuto, tendo em vista os tempos livres ou uma sólida cultura geral” (Avanzini, 1996, cit. in Canário, 2008).

No entanto a formação de adultos também pode designar um processo abrangente de autoconstrução da pessoa, num processo de “abertura à existência”, enquanto dimensão fundamental da vida humana, exercendo-se “em todos os níveis da vida e do pensamento” (Honoré, 1977, cit. in. Canário, 2008, p.34). Honoré vê a formação como uma dimensão fundamental da vida humana,

opondo-a à educação, que associa à forma escolar: “o ensino está em crise e prepara-se para mudar de natureza e transformar-se em formação” (Honoré, 1977, cit. in. Canário, 2008, p.35).

Numa outra definição, a formação pode ser percebida como um:

“processo de integração na consciência, e nas nossas actividades, de aprendizagens, descobertas e significados efectuados de maneira fortuita ou organizada, em qualquer espaço social, na intimidade conosco próprios ou com a natureza” (Gattegno cit. In Cavaco, 2002, p.28).

Deste modo, a formação por ser responsável por atribuir sentido às vivências pessoais, que ocorrem ao longo da vida. Ou seja a formação será sempre um processo individual e único, embora se construa através de um percurso de socialização.

Lindeman diferencia formação vocacional (relacionada com a actividade laboral) de formação não vocacional (relacionada com a própria vida). Esta diferenciação foi um bom contributo para a educação de adultos. Com Lindeman a educação de adultos torna-se idêntica à educação não vocacional, sendo na sua perspectiva a resposta à vida fracturada dos trabalhadores. Até finais da década de 70, quando começou a integrar-se a formação vocacional na educação de adultos, manteve-se esta tendência de formação não vocacional (Finger & Asún, 2003). Este autor associa a formação vocacional no plano da formação profissional e a formação não vocacional ao plano da educação.

Embora a educação de adultos se identifique num carácter mais abrangente com o movimento da educação permanente, nas últimas décadas em Portugal, tem-se aproximado de “um ensino escolar de segunda oportunidade” (Canário, 2008, p.35), como consequência de políticas redutoras do sistema educativo de adultos ao sistema escolar. Contudo as diferentes experiências inovadoras no campo da formação de adultos em meio profissional têm aproximado a definição de formação da proposta de Honoré. Embora se encontre frequentemente na literatura sobre o tema a utilização de “educação” e “formação” como palavras sinónimas.

Continua a ser muito pertinente a definição adoptada pela UNESCO em 1976 e posteriormente adoptada pela comissão de Reforma do Sistema Educativo, sobre educação de adultos:

“O conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob forma de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas consideradas como adultas pela

sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento sócio-económico e cultural equilibrado e independente” (Licínio Lima, 1988, cit. In Canário, 2008, p.36).

Na perspectiva de Josso (2008), “a formação diz respeito a toda a vida”, desde que o ser humano nasce até morrer. E a educação “é apenas relativa a certos períodos na vida”, quando realizamos um percurso escolar, momentos de formação profissional ou formação contínua (Josso, 2008). Neste contexto para a autora a:

“educação é exclusivamente a acção de uma sociedade, pelas diferentes instituições que esta sociedade cria, através das instâncias políticas, dos governos, para assegurar a transmissão de conhecimentos, a transmissão de valores, a transmissão dos saberes-fazer, dos comportamentos, que vão primeiramente assegurar a integração na vida social, na vida cultural, na vida política das novas gerações ou das gerações que são mais antigas” (Josso, 2008, p.116).

Enquanto a formação, do ponto de vista da pessoa “*depende fundamentalmente das características sociais, culturais, psicológicas do aprendente, da sua história familiar e pessoal*” (Josso, 2008, p. 117). Para esta autora, de um certo modo a educação está associada a todos os níveis formais de aquisição de conhecimentos / aprendizagens, enquanto formação se encontra associada aos níveis não formais e informais de aquisição de saberes / competências.

“A formação de um adulto não pertence a ninguém senão a ele próprio” (Dominicé, 1988, cit. in Cavaco, 2002), pois, apesar da relação com os outros ser fundamental, é sempre o indivíduo que decide o que fazer com a informação transmitida e com as experiências vividas. A formação será “sempre um processo singular, embora esse processo se construa através de um percurso de socialização” (Dominicé, 2001, cit. in Cavaco, 2008, p.29).

Fernández (2006) citando Rios (1915), diz-nos que a formação:

“(…) não tem nenhum limite definido, não se reduz a um período determinado da vida, mas começa com esta e dura tanto como ela dura... O homem está sempre recebendo novas impressões que lhe estimulam novas representações, sentimentos, reacções de todos os tipos e que, ao mesmo tempo, educam a sua energia e, assim, aumentam sem

parar o contudo actual da sua consciência, bem como a forma como este conteúdo se entrelaça com os seus antecedente.” (Rios, 1915, cit.in Fernández, 2006, p. 13).

O termo educação de adultos compreende um conjunto de modalidades e situações educativas muito amplas e distintas. De um modo mais amplo engloba a totalidade dos processos educativos, incluindo a alfabetização, o ensino recorrente, a formação profissional, a educação extra-escolar, todas as modalidades educativas formais, não formais ou informais, que estão presentes ao longo da vida. As modalidades de educação formal, não formal e informal são complementares entre si, pois só em conjunto podem dar resposta às necessidades formativas das pessoas. Nesta perspectiva a educação permanente não terá fronteiras entre a educação formal e a não formal, a educação inicial e a educação permanente (Cavaco, 2002). Pelo que se torna pertinente identificar cada uma destas modalidades de aprendizagem. Assim, o nível formal é *“característico do ensino dispensado pela escola, com base na assimetria professor aluno, na estruturação prévia de programas e horários e na existência de processos avaliativos e de certificação”* (Canário, 2008). A este nível associam-se todas as aprendizagens realizadas em instituições de “ensino tradicional”, nas quais existe um espaço próprio para o processo de aprendizagem, estando este estruturado por ciclos, disciplinas, programas curriculares e avaliações, estipulados pelo por político.

O nível não formal é *“caracterizado pela flexibilidade de horários, programas e locais, baseado geralmente no voluntariado, em que está presente a preocupação de construir situações educativas “à medida” de contextos e públicos singulares”* (Canário, 2008). Este nível distingue-se do formal em termos de estrutura, organização, conhecimentos transmitidos e qualificações que fornece, sendo no entanto complementar do nível formal uma vez que se articulam entre si. É principalmente, um processo de aprendizagem social centrado no formando, através de actividades que têm lugar fora do sistema formal.

O nível informal corresponde *“a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que não conscientes nem intencionais, por parte dos destinatários, correspondendo a situações pouco ou nada estruturadas e organizadas”* (Canário, 2008). No entanto tem como consequência alterações nos conhecimentos, comportamentos e atitudes dos indivíduos, uma vez que as aprendizagens realizadas em contextos informais proporcionam uma riqueza enorme de saberes que proporcionam inúmeras competências. Carmen Cavaco considera a educação informal como:

“(…) uma modalidade educativa não organizada, que pode ser intencional ou não, e que se designa de educativa em consequência dos seus efeitos na alteração dos conhecimentos, comportamentos e atitudes dos indivíduos” (Cavaco, 2002, p.26).

A educação informal segundo Coombs é:

“O processo que ocorre ao longo da vida, através do qual cada pessoa adquire e acumula conhecimentos, capacidades, atitudes; a partir das experiências quotidianas e da interacção com o meio ambiente – em casa, no trabalho e nas situações de lazer; a partir do exemplo dado pela família e amigos, das viagens, da leitura dos jornais e livros, escutando rádio, vendo filmes ou televisão. Em geral, a educação informal não é organizada, sistematizada nem sequer, muitas vezes, intencional, mas representa, até ao momento, a principal fatia de aprendizagem durante a vida de uma pessoa, mesmo para as que são altamente escolarizadas. O que o indivíduo aprende através da educação informal limita-se àquilo que o seu meio ambiente lhe pode oferecer” (Cavaco, 2002, p.29 e 30).

Perante as diferentes definições e interpretações sobre educação e formação, dificilmente podemos dissociar os dois termos, uma vez que estes fazem parte integrante do desenvolvimento do ser humano. Daí a utilização da designação “educação e formação de adultos” seja a mais correcta por considerar o ser humano como um todo, inserido numa sociedade.

Para Nóvoa (1998) *“o sujeito forma-se, ao construir uma compreensão acerca do seu próprio processo de formação, alicerçada na apropriação retrospectiva do seu património vivencial”*. Deste modo, assumir que a experiência de vida constitui um ponto de partida para desenhar processos de formação, implica efectuar uma retrospectiva sobre o percurso de vida do sujeito que, passado pelo crivo de reflexividade crítica, permita identificar situações formadoras de conhecimentos e competências adquiridos na acção, resultantes de um processo de formação experiencial (Canário, 2008).

Embora seja comum o termo de educação de adultos estar muitas vezes associado à alfabetização e ao ensino recorrente; sendo muitas vezes renegado a um plano secundário ou inferior, mesmo por parte das instituições de ensino e até mesmo pelo corpo docente de algumas dessas instituições.

Grande parte do insucesso dos programas de educação de adultos poderá dever-se à forma rigidamente escolarizada dos processos de aprendizagem, à inadequação dos temas abordados/leccionados não irem ao encontro do interesse e necessidade dos adultos, ou seja o desfasamento de interesses e necessidades formativas.

Os adultos quando procuram uma instituição de ensino sabem muito bem o que necessitam, o que procuram e o que esperam receber. Não é pois despropositado apostar na educação e

formação de adultos como uma educação de excelência, mas sim imperativo caminharmos para essa excelência, e não renegá-la para um plano secundário e depreciativo.

O adulto não tem tempo a perder com o supérfluo, o trabalho, a família já preenchem a sua vida, por isso o esforço que fazem para a aquisição de novos conhecimentos, saberes, competências tem de ser respeitado e valorizado. E acima de tudo tem de ser proveitoso e enriquecedor para o adulto. Caso contrário a insatisfação e o insucesso são a resposta. Contudo o factor motivação, vontade de aprender por parte do adulto são fulcrais para o sucesso das aprendizagens, pois:

“(...) a capacidade para aprender existe mesmo antes da intervenção dos formadores” e “o lento progresso do homem ao longo de toda a sua vida vai consistir em descobrir-se a si próprio para analisar o meio envolvente e servir-se das influências do meio para se descobrir. Ele será, portanto, o resultado de uma dupla conquista do conhecimento de si e de conhecimento do meio envolvente” (Barbier, 1991 cit.. in Canário, 2008 p. 28).

2.2 – Tipologias da Formação de Adultos

Alguns autores indicam modelos educativos, modelos teóricos, modelos pedagógicos que situam diferentes tipos de abordagens por parte de formadores.

Os diferentes modelos educativos apresentados por Fernández (2006), tentam satisfazer a crescente procura de aprendizagem por parte de adultos. O autor caracteriza três modelos distintos desenvolvidos e utilizados durante o século XX no trabalho educativo de adultos. Cada modelo exige educadores de adultos com diferentes perfis. O modelo receptivo alfabetizador, um método de ensino formal que desvaloriza os saberes não formais e informais. Possibilita o acesso aos saberes já construídos por outros e não tanto a possibilidade de criar e gerar elementos culturais originais e de construir conhecimentos novos. Só se aprende na sala de aulas. Modelo marcado pelas deficiências de aprendizagem do que pelas suas potencialidades. Tenta compensar, consertar ou curar do que preparar ou prevenir. A aprendizagem é directamente académica e indirectamente social (Fernández, 2006).

O modelo dialógico social transcende a aprendizagem de competências literárias, o espaço escolar de aprendizagem e a via académica como caminho exclusivo de formação. Recolhe muitos elementos da pequena tradição cultural, muitas conotações com a cultura popular e com as suas vias transmissoras e criadoras de cultura. A formação e a aprendizagem produzem-se em todos os

contextos, sem ficarem limitados ao espaço escolar. Faculta aprendizagens de competências que permitem interagir, de uma forma reflexiva e imaginativa, na vida quotidiana e estrutural da sociedade. Dá prioridade à consciência crítica, ao pensamento à participação e gestão social. As aprendizagens não se reduzem às competências académicas da leitura e escrita, permite estabelecer um diálogo com os autores dos textos escritos, mas também destaca a importância das mais variadas competências sociais, que possibilitam dialogar com os autores dos textos escritos, mas também destaca a importância das mais variadas competências sociais, que possibilitam dialogar com as pessoas e interagir frente a diversas situações que a vida real apresenta. O perfil do educador de adultos é predominantemente o de animador que se põe à disposição das potencialidades de aprendizagem das pessoas adultas. O propósito da aprendizagem de adultos é directamente social e indirectamente académico (Fernández, 2006). A aprendizagem de adultos é:

“(...)um continuum que começa nas relações sociais, e não nas relações académicas, e que se continua ao longo da vida e em todas as suas facetas. O trabalho do educador consiste em reconhecer, dinamizar e potenciar esse continuum.” (Fernández, 2006).

E o modelo económico produtivo concentra-se no ensino de competências relacionadas com a participação da população activa no sector produtivo. Tenta dar resposta à procura de novas competências profissionais. O papel dominante do educador é o de gestor de recursos humanos, que selecciona as aprendizagens em função da sua rentabilidade. A aprendizagem é directamente económica e indirectamente social. O público que participa é o sector da população adulta que mais sabe. Formação mais imediata, mais instrumental e mais rentável economicamente. Esquece as necessidades de formação básica de determinados sectores da população adulta. Este modelo exige a aprendizagem de competências, como o diálogo e a comunicação para poder trabalhar em equipa e necessita do desenvolvimento de capacidades, como a imaginação ou a crítica para poder antecipar-se aos problemas antes que se apresentem (Fernández, 2006).

Outro eixo estruturante considera a dupla relação com o saber e com o poder, na qual os elementos captados da realidade se organizam para dar origem a três modos de trabalho pedagógico propostos por Marcel Lesne (Canário, 2008). O modo de trabalho pedagógico de tipo transmissivo, de orientação normativa neste o saber reside no formador enquanto que a pessoa é o objecto de formação. Através deste modelo são transmitidos saberes, valores e normas, *“ou seja bens culturais em simultâneo com a organização social correspondente”* (Lesne cit. in Canário, 2008). A relação

entre o formador e o formando é assimétrica, não existe possibilidade do formador aprender com o formando.

O segundo modo, o modo do trabalho pedagógico de tipo incitativo de orientação pessoal, o adulto a formar é encarado como sujeito da sua própria formação, a aprendizagem é pessoal através da apropriação dos saberes. Este método centra-se na pessoa em formação e parece *“implicar uma dupla intenção de autêntica actividade intelectual e de real actividade de gestão e de organização da própria formação, naquele que se forma”* (Lesne cit.in Canário, 2008).

Por último, o modo de trabalho pedagógico de tipo apropriativo, centra-se na inserção social do indivíduo; a pessoa em formação é encarada como agente social e a formação, um processo de mediação entre o ponto de partida e de chegada da apropriação cognitiva do real. Este modo corresponde a um modelo de análise das práticas efectivas e não a um modelo de acção pedagógica, para Lesne é um *“instrumento da clarificação ao serviço da acção”* este modo será o mais adequado à condição do adulto possibilitando ao formador compreender melhor o sentido das suas práticas (Canário, 2008).

Gilles Ferry com base no processo, na sua dinâmica formativa e o modo de eficiência distingue três modelos teóricos. O primeiro modelo de formação centrado nas aquisições a formação organiza-se *“em função de resultados observáveis e mensuráveis”* (Canário, 2008, p.126) o que garante um determinado nível de competências. Um exemplo deste modelo são as práticas “tradicionais” do professor ou praticas de formação baseadas na pedagogia por objectivos, nas quais o formando não têm nenhuma participação activa (Canário, 2008).

O segundo modelo de formação centrado na iniciativa tem por base a ideia de que a formação se relaciona com as iniciativas e as actividades imprevistas, o importante será *“viver experiências sociais ou intelectuais, individual ou colectivamente, dentro ou fora do campo profissional, com o seu lote de prazeres e de sofrimentos, de esforços e de fadigas”* (Ferry, 1983 cit. in Canário, 2008, p.126). O papel dos formadores é de “distribuidor de conhecimentos”. A formação decorre com base num processo de desenvolvimento pessoal através da transferência de aprendizagens.

O último modelo de formação centrado na análise concebe a formação como *“um trabalho que a pessoa em formação realiza sobre si própria, ao longo da vida e do percurso profissional”* (Canário, 2008). Segundo Ferry, o objectivo de adquirir a capacidade de saber analisar, transforma-se

“(…) na aprendizagem fundamental, aquela que comanda todas as outras. Saber analisar significa, de facto, estar em condições de determinar as aprendizagens a fazer nesta ou naquela ocorrência. Não se trata exactamente de ‘aprender a aprender’, mas sim de

aprender a ser capaz de referenciar aquilo que é conveniente aprender” (Ferry, 1983 cit in Canário, 2008, p. 127).

Outro contributo foi de Jean Marc Monteil que propôs três sistemas de formação, considerados como ideais, baseados na distinção entre a informação, o conhecimento e o ser, numa perspectiva cognitiva. A informação refere-se à realidade exterior ao sujeito, o conhecimento associa ao resultado da acção experiencial, ou seja a uma informação integrada, sendo este “pessoal e intransmissível”. Este conhecimento após um processo de objectivação transforma-se em saber. Assim o sistema finalizado pré-programado é *“organizado em função de um resultado, a partir de exigências funcionais que subalternizam a experiência e os pontos de vista dos sujeitos”* (Canário, 2008, p.127), sendo dominante o nível da informação.

O sistema finalizado divergente, o nível do conhecimento é dominante e corresponde ao funcionamento de um *“grupo em processo de diferenciação, em que a diversidade de referências, de representações e de vividos é entendida como riqueza que exprime a complexidade”* (Canário, 2008, p.128).

O sistema finalizado contratual *“orientado para a produção de saber, objectivado e portanto susceptível de ser utilizado por outrem como informação. Atravessado, de forma estruturante, por uma dimensão de pesquisa, (...)”* (Canário, 2008, p. 128).

Outra autora Lise Demailly, considera a formação como correspondendo a modos de socialização e de transmissão de saberes e com base nisto propõe quatro “formas”: a forma universitária baseada na personalização acentuada da relação pedagógica valorizando o carácter pessoal do ensino (Canário, 2008).

Na forma escolar o ensino é organizado externamente ao formador,

“(...)não podem ser considerados como pessoalmente responsáveis pelo programa que ensinam ou pelas posições que exprimem, pois ambos relevam de uma obrigação à qual, do mesmo modo que os seus alunos estão sujeitos” (Demailly cit in Canário, 2008, p.128).

A forma formativo contratual diversas modalidades são negociadas por parceiros distintos, assim o programa, materiais e pedagogias de aprendizagem são acordadas entre eles.

Por último a forma interactiva-reflexiva abrange iniciativas e modalidades de formação relacionadas com a resolução de problemas reais, em contexto e numa dimensão colectiva de aprendizagem:

“A competência estimulada neste modelo é a capacidade de resolução de problemas, isto é, um misto de saberes com estatutos muito diversos, que são parcialmente produzidos e não transmitidos na relação pedagógica que caracteriza a formação. Esta fabricação colectiva de novos saberes (de saberes de ofício) durante a formação, saberes que são postos em prática paralelamente ao processo de formação, é a característica principal deste modelo” (Demailly cit in Canário, 2008, p. 129).

2.3 – Qual o papel do formador? – Diferentes perspectivas

A educação e formação de adultos não podem ser reflectidas nem pensadas, sem se falar do formador, de qual é o seu papel e de como deve ser a sua actuação junto dos adultos.

A figura do formador de adultos é relativamente recente, surgiu em meados dos anos sessenta, no âmbito da formação profissional. Segundo Canário (2008), as pessoas a quem consensualmente atribuímos a designação de “formadores de adultos” não são mais que agentes reconhecidos socialmente, instruídos e a quem é delegada a tarefa de exercer uma função de formação, mas é, no entanto, forçoso reconhecer que:

“(…)qualquer pessoa que viva em sociedade é de algum modo um agente informal de formação” (Lesne, 1978, cit. in Canário, 2008, p.17).

O ofício de formador ou educador de adultos corresponde a uma multiplicidade de tarefas distintas, a que corresponde também uma multiplicidade de designações (Canário, 2008):

“O formador pode ser instrutor, professor, monitor, animador, interveniente, responsável ou animador de formação, conselheiro de formação, conceptor, agente de mudança, psicossociólogo, formador inter empresas, formador analista, engenheiro de formação, etc.” (Lesne, 1978 cit. in Canário, 2008, p.18).

Na corrente pragmatista, tanto para Dewey como para outros pensadores de um modo genérico, o formador é visto como o facilitador do ciclo de aprendizagens ou o facilitador na “resolução simbólica de problemas”, o seu papel é facilitar a reflexão sobre a acção. Lindeman traduz o pensamento de Dewey enriquecendo-o através da concretiza da educação de adultos num contexto social, pelo que as técnicas de aprendizagem a serem utilizadas pelo facilitador devem de estar ligadas com a vida do adulto. Os trabalhos de grupo, os grupos de discussão são métodos didácticos na educação de adultos. Para Lewin o facilitador deve orientar a reflexão na acção e suas

consequências, sendo no entanto o grupo a unidade básica do modelo de reflexão na acção. Kolb, desenvolveu várias ferramentas para utilização do facilitador na educação de adultos; de modo a dinamizar a aprendizagem experiencial por ele defendida no “ciclo de aprendizagens” (Finger & Asún, 2003).

Os dois pensadores Argyris e Schön partilham da filosofia pragmatista da aprendizagem com origem em Dewey, ambos dedicados à formação, o primeiro à formação em gestão e o segundo à formação profissional, contribuem para uma conceptualização mais clara do papel do facilitador de adultos em todo o processo ou ciclo de aprendizagem. Em vez de facilitador do ciclo de aprendizagem de uma pessoa, o facilitador de adultos tornou-se num orientador (coach) ou mentor o qual tem por função ajudar os indivíduos a reflectir sobre teorias-na-acção. Ou seja ajuda a explicitar as suas teorias (Argyris) e não a reflectir sobre a acção e as suas consequências conforme indicava Lewin. Assim sendo “o formador de adultos, é um mentor intervencionista, “alguém que ajuda outrem a reflectir sobre a sua teoria abraçada” (Finger & Asún, 2003, p.49).

Para Jarvis a realidade é simbólica, o ciclo de aprendizagem é o meio de construção do *self* – autodesenvolvimento da identidade. A função do facilitador na educação de adultos é ajudar as pessoas a adaptarem-se à sociedade e ao mesmo tempo reforçar a sua individualidade. O pensamento de Mezirow é semelhante. O facilitador do ciclo de aprendizagens deverá ter por base o discurso comunicativo. E deste modo facilitar a resolução simbólica dos problemas e contribuir para o desenvolvimento do *self*, da identidade e do adulto, sempre num contexto social.

Na corrente humanista, embora os defensores do humanismo tenham sido influenciados pelos defensores do pragmatismo, desenvolveram mais a parte prática da educação de adultos daí o papel do formador ter sido mais explorado e definido. Neste sentido, um dos principais mentores da corrente humanista Carl Rogers refere que o papel do formador é criar ambientes favoráveis (não ameaçadores) onde o indivíduo possa crescer, o formador apenas cria as condições que proporcionem activar o potencial de crescimento, contido nas energias intrínsecas de cada indivíduo (Finger & Asún, 2003). Roger propõe uma série de características inerentes ao formador para que possa criar estes ambientes, assim de proporcionar empatia entre aprendente e formador, para além da cordialidade deve ser compreensivo, autêntico e transparente, respeitador sem juízo de valores, enfim proporcionar um ambiente de confiança e protecção num clima de amor (Finger & Asún, 2003).

“Todas estas características de uma tal relação humanista são sintetizadas no seu conceito de não directividade, uma relação que permite que uma pessoa cresça é uma relação não directiva” (Finger & Asún, 2003, p.63).

O papel do formador (“facilitador”) é centralizado no ambiente de aprendizagem, onde tem de criar as condições óptimas para o auto-desenvolvimento; para a aprendizagem e ajudar os indivíduos a clarificarem as suas interpretações das experiências.

“O facilitador tem de reduzir os seus juízos de valor ao mínimo, aceitar as atitudes emocionais e intelectuais de cada pessoa, prestar atenção a sentimentos ocultos e torná-los explícitos, além de ter de estar consciente dos seus limites na promoção de tal aprendizagem e crescimento” (Finger & Asún, 2003, p. 64).

Na perspectiva de outro pensador da corrente humanista, Malcolm Knowles, o facilitador deve fomentar o crescimento, o desenvolvimento e a aprendizagem auto-dirigida, clarifica as necessidades, a motivação e os objectivos sentidos pela necessidade de crescer do aprendente. Logo o facilitador ajuda o indivíduo a controlar este processo criando um clima e ambiente favoráveis. O facilitador contribui assim para a resolução de problemas ao relacionar as experiências das pessoas com situações concretas da sua vida. Para Knowles, o facilitador ideal será aquele que:

- *“vê o aprendente como um ser humano capaz de autodirecção, capaz de tomar conta do seu próprio processo de crescimento;*
- *concebe a aprendizagem do adulto como um processo de autodesenvolvimento;*
- *considera que o papel do facilitador é o da pessoa – recurso (...)*
- *acredita que a aprendizagem é mais significativa se decorrer de motivação intrínseca;*
- *acentua a criação de um clima (...) cordialidade, confiança mútua e respeito, interesse e atenção a outros e informalidade, isto é, não directividade;*
- *envolve o aprendente na definição dos objectivos (...) chamados “ contratos de aprendizagem”;*(...)
- *desenvolve experiências sequenciais de aprendizagem, que tomem em linha de conta as semelhanças de grupo (interesses comuns, por exemplo) e as diferenças individuais como princípios organizadores dos projectos de aprendizagem;*
- *selecciona técnicas e materiais que envolvam activamente o aprendente no seu processo de autoquestionamento” (Finger & Asún, 2003, p.67).*

Knowles considera a andragogia como o grande facilitador da aprendizagem na educação de adultos, sendo esta o melhor meio para o formador desempenhar o seu papel de tornar o aprendente cada vez mais independente.

Outro humanista Brookfield, estabelece seis princípios-chave da educação de adultos, das quais se retiram as competências inerentes ao formador, nomeadamente o respeito mútuo, o espírito colaborativo, proporcionar uma aprendizagem autodirigida, na qual o aprendente possa desenvolver um pensamento crítico, competindo ao facilitador adaptar o seu comportamento às expectativas do aprendente adulto (Finger & Asún, 2003).

Paulo Freire figura proeminente na educação de adultos marxista defende que:

“ (...) o formador de adultos não é apenas um facilitador, é, mais, um animador empenhado na causa das pessoas com quem trabalha. Como tal, o animador não pode ser neutro, tem de tomar partido” (Finger & Asún, 2003, p.80).

“(...) o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já não valem” (ideal proposto por Paulo Freire, 1975, cit. in Canário, 2008, p.142).

Na perspectiva da educação permanente e das aprendizagens ao longo da vida, intervenientes como Marie-Christine Josso dão um contributo muito importante para o esclarecimento do papel do formador face a estas novas abordagens na educação e formação de adultos. Josso com base no seu trabalho sobre histórias de vida, revela-nos que tanto professores como formadores são acompanhantes centrados na escuta dos aprendentes, ajudando na sua mudança e ao mesmo tempo o formador sofre mudanças. Josso considera os formadores como agentes, actores sociais de mudança e de continuidade, pelo que o formador deve saber situar-se, preservar saberes-fazer, preservar valores, saber ir ao encontro de inovações que possam contribuir para outros modos de trabalhar (Josso, 2008).

Josso (2008) classifica a figura do formador em quatro categorias, duas associadas à educação e duas associadas à formação; assim as da educação são a figura do instrutor e do militante:

“O instrutor está presente para transmitir conhecimentos teóricos e conhecimentos técnicos. (...) controlar que aprenderam os conhecimentos teóricos, têm os conhecimentos técnico e são capazes de os utilizar um contexto prático. (...) ignorância total de quem é a pessoa. (...) com a função de educar é a do militante, (...) as suas convicções são as melhores e (explica) as vantagens em adoptá-las” (Josso, 2008, p.118 e 119).

As duas figuras da formação são a do mestre e a do passador:

“(...) o mestre é o modelo com o qual nos podemos identificar. (...) muito respeito pelas pessoas dos seus alunos, transmite-lhes saber, valores, e vai ser escolhido por um certo número dos seus alunos como modelo a seguir. (...) passador é uma figura que é extremamente interessante quando temos no espírito a preocupação de querer acompanhar o outro, (...) preocupados em saber para onde a pessoa quer ir e em perceber como poderemos ajudá-la durante um determinado período a caminhar na direcção que pretende” (Josso, 2008, p. 119).

A figura do passador implica uma grande modéstia do formador em conhecer os seus próprios limites e as suas competências para reconhecer até onde pode ajudar.

Fernández (2006) para os seus modelos educativos traça o perfil dos educadores de adultos. No modelo receptivo alfabetizador, o educador de adultos apresenta a figura do professor que ensina pela autoridade sem valorizar a experiência prévia ou outras aprendizagens não formais ou informais. Relativamente ao modelo dialógico social, o perfil do educador de adultos corresponde ao de animador que está disponível para as potencialidades de aprendizagem dos adultos. E por fim no modelo produtivo, o perfil do educador de adultos é o de gestor de recursos humanos, que selecciona as aprendizagens em função da sua rentabilidade (Fernández, 2006).

Outra perspectiva das funções é a de Pierre Gaspar, o qual refere que um formador deve estruturar, transmitir, ajudar a adquirir os saberes, exercer funções de educação e de socialização, criar condições de aprendizagem bem sucedidas num meio ambiente favorável;

“(...)cabe-lhes igualmente estruturar ou reconceptualizar os saberes peritos ou sábios para os tornar assimiláveis, dar visibilidade a tudo o que faz com que aprender tome corpo e sentido” (Gaspar, 2005, p.88).

e

“(...) ajudá-los a identificar, pesquisar, e apropriar-se dos saberes técnicos e dos comportamentos sociais necessários, num dado momento da sua vida, para diagnosticar a origem das dificuldades de aprendizagem, e remediá-la, e para utilizar as suas aquisições com discernimento” (Gaspar, 2005, p.89).

Perante as diversas perspectivas anteriormente apresentadas, verifica-se que a função fundamental do formador é ajudar o aprendente a alcançar os seus próprios objectivos, sem interferir nas suas escolhas pessoais, proporcionando aprendizagens num ambiente acolhedor, de confiança e respeito mútuo. Esta será uma definição simpática e generalista do papel do formador. No entanto outra questão se impõe: Como deverá o formador cumprir estas funções?

Num contexto social em que as mudanças estão constantemente a ocorrer, que as exigências do mercado de trabalho estão em constante alteração, o formador tem de ter capacidade para estar em constante mudança, em constante adaptação aos seus aprendentes, tem de ter a capacidade de desaprender, de quebrar regras, como refere Lima (2008) em relação a uma aprendizagem crítica que o formador deve realizar:

“Uma aprendizagem crítica não mimétrica, implica não só conhecer e seguir as regras heterónomas, mas também ser capaz de quebrá-las para assim, desaprendendo, poder voltar a aprender, pressupõe consentir e aquiescer, mas também dissentir e resistir a certos valores e objectivos; exige intimidade com os conteúdos e as técnicas, mas também distância crítica que fomente a sua reinvenção” (Lima, 2008, p.52).

Perante a exigência constante de adaptabilidade, de se apropriar da complexidade, de desenvolver valências críticas inerentes ao trabalho de formador, este vai estar constantemente a inventar-se passando a ser “um *“artesão” da complexidade (...), um artífice da mudança*” (Correia, 2008, p.71).

Deste modo os formadores “(...) *estão permanentemente na situação de aprendentes que se formam na acção*” (Canário, 2008 p.142).

Então podemos considerar:

“(...) formador um “visionário” e um sonhador que se projecta num tempo que não é só presente e num contexto que nunca é um dado, mas um constructo.” (Correia, 2008, p.71).

Resumidamente o papel do formador consciente não é uma condição à partida definida, somente sabe de onde parte com o vislumbre de eventuais caminhos a percorrer, depois tudo passa a ser uma constante aventura diária que o pode levar a muitas saídas. Umas boas outras menos boas, e é nestas saídas que o formador aprende e volta a desaprender na tentativa de chegar a bom porto junto com os seus formandos/aprendentes e com eles se formando.

2.4 – Cursos EFA - NS

A implementação dos Cursos EFA-NS integra-se na Iniciativa Novas Oportunidades, a qual veio dar continuidade ao caminho aberto e trilhado pela Agência Nacional para a Educação e

Formação de Adultos (ANEFA), e posteriormente pela Direcção-geral de Formação Vocacional (DGFV-ME), sendo reforçado com a criação da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ).

Desde de 2000, que se tem verificado um pouco por todo o país a implementação, desenvolvimento e avaliação de Cursos EFA de nível básico, através de uma rede alargada de instituições públicas e privadas, pelo que foi necessário e imprescindível alargar a oferta formativa ao nível secundário. Não só para dar continuidade à formação dos adultos que concluíam processos de RVCC e Cursos EFA, ao nível do ensino básico, como também dar resposta aos adultos com processos de ensino secundário incompleto, assim como para os adultos que concluíram o 9º ano enquanto jovens.

Embora os percursos formativos nos cursos EFA – NS tenham na sua génese o Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário, articulam-se na sua organização com um outro instrumento fundamental, o Catálogo Nacional de Qualificações, enquanto oferta formativa de dupla certificação, tanto escolar como profissional e são estas matrizes conceptuais e estruturantes que lhe dão corpo. Na medida em que estrutura e clarifica os referenciais inerentes à obtenção de cada uma das qualificações, quer pela via da formação, quer pela via do conhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais.

Os adultos entram nos cursos EFA-NS através do encaminhamento realizado nos Centros de Novas Oportunidades (CNO), após a realização da fase de diagnóstico:

- Com um processo de RVCC de nível básico completo;
- Com percurso escolar de nível básico completo (9ºano);
- Com um processo de RVCC de nível secundário de certificação parcial;
- Com percurso escolar de nível secundário incompleto;
- Ou por opção do formando encaminhado para processo de RVCC de secundário,
- E através do Decreto Lei 357/2007 de Outubro

A ideia inicial, que os adultos numa primeira fase deviam passar por um processo de reconhecimento e validação de competências, no qual seriam identificadas as aprendizagens experienciais adquiridas com consequente definição de percursos individualizados de formação, foi reduzida às fases de diagnóstico e encaminhamento. A pressão instigada sobre os CNO para o cumprimento de metas, subverteram a ideia e filosofia iniciais dos processos de RVCC. O respeito e valorização dos pressupostos da aprendizagem ao longo da vida, consagrados em diversos documentos de âmbito internacional, por vezes ficam aquém do que deveriam ser. Os pressupostos atrás mencionados necessitam de princípios orientadores que permitam a concretização dos Cursos EFA-NS sendo essencialmente três de grande importância. O primeiro deles seria a abertura e flexibilidade permitindo a adaptação curricular a diferentes perfis, assim sendo nos cursos de

educação e formação de adultos (cursos EFA) o modo como a formação se desenvolve deve estar determinada pelo princípio da adaptabilidade, independentemente da tipologia de percurso que se implemente; embora a definição do percurso curricular esteja definida à partida, o processo de aprendizagem por parte do formando, não está. A maior dificuldade deve-se ao facto de os adultos integrarem os grupos de formação EFA-NS, sem que os formadores tenham informação do seu perfil.

Segundo Sandra Rodrigues (2009), esta adaptabilidade deveria ser uma das fórmulas para o sucesso deste modelo de formação, uma vez que esta oferta formativa traduz uma lógica de construção pessoal e local no respeito pelo percurso de vida e/ou escolaridade de cada formando.

O segundo princípio o da pluralidade e diversidade; apesar da existência de uma matriz de referência para a definição de percursos formativos que confere, à partida, unidade conceptual a este modelo de formação, no entanto não torna estanque o percurso a seguir. O formando transporta consigo os seus quadros de referência pessoais, sociais e profissionais, as suas motivações e expectativas, que devem ser tidas em consideração na determinação do percurso formativo a realizar. Assim, o desenho curricular genérico acabará por se concretizar numa pluralidade de percursos formativos (Rodrigues, 2009). O plano curricular pode ser gerido de acordo com os diferentes perfis em presença e traduzido em desenvolvimentos curriculares diversos. O que implica necessariamente o empenho dos formadores em imprimir dinâmicas de trabalho baseadas em metodologias de diferenciação (Rodrigues, 2009). Estes diferentes perfis vão sendo descortinados pelos formadores ao longo das sessões e deste modo articulando e diferenciando as aprendizagens dos seus formandos. O número cada vez maior de adultos para abertura de grupos indicado pela ANQ, veio dificultar todas as metodologias de diferenciação. A inserção de adultos com diferentes incapacidades sem que essa situação seja avaliada coloca estes adultos nas mesmas condições dos outros, quando na realidade necessitam de um acompanhamento muito próximo assim como de metodologias muito específicas. O que compromete também o princípio da integração e contextualização, sendo por isso fundamental o conhecimento do perfil dos formandos pelos formadores, de modo a encaminhar as aprendizagens através de instrumentos que se relacionem naturalmente com o dia a dia e a realidade destes.

Em 2007 quando se iniciou os cursos EFA-NS, em cada área estavam dois formadores em co-docência simultânea na mesma sessão de formação, em 75% da carga hora, nos outros 25% o grupo esta só com um dos formadores, situação que permitia acompanhar todos os formandos de um modo personalizado e ir ao encontro dos fundamentos destes cursos. Actualmente a co-docência em simultâneo não existe. Cada UFCD de cada área têm 50 horas dividida por quatro resultados de aprendizagem (RA) em que cada formador dá 25 horas, normalmente dois resultados de aprendizagem (RA).

A diversidade característica de um modelo conceptual que pretende respeitar diferentes ritmos de aprendizagem, concretizados em combinatórias de competência a desenvolver (e até mesmo de componentes de formação) que serão diferenciadas de indivíduo para indivíduo (Rodrigues, 2009), dentro de um mesmo grupo de formação, acabam por ficar comprometidas. Daí se verificar cada vez mais a escolarização dos cursos EFA-NS.

As equipas pedagógicas perante tudo o que lhes é pedido confrontam-se com um conjunto de dificuldades e desafios, não só nas metodologias distintas a utilizar, como no modelo de avaliação nitidamente distinto do escolar. Os diversos desafios na organização e funcionamento dos cursos EFA embora originem dificuldades nas práticas, mas também suscitam reflexão, trabalho em equipa e partilha de experiências (Cavaco, 2008).

Embora a maior dificuldade sentida pelos formadores, principalmente para os cursos EFA-NS que tiveram início nas escolas públicas, pois de um dia para outro tiveram de deixar de ser professores para passarem a ser formadores, com todas as implicações que tal situação acarretou. Foi nitidamente esquecer tudo (desaprender) para voltar a aprender, a maior dificuldade esteve patente na falta de formação especializada que seria imperativo ter ocorrido antes do início da actividade de formador. Situação que continua a verificar-se, pois todos os anos entram novos professores nestes cursos sem a referida formação e muitos deles sem saber o que é isto dos cursos EFA-NS. Uma vez que estes cursos decorrem em horário pós-laboral, nomeadamente à noite, estes horários nas escolas acabam muitas vezes por ficar para professores contratados. Contudo há a referir que não quer dizer que não realizem um bom trabalho, o problema reside na constante mudança de formadores todos os anos.

O envolvimento na dinâmica dos cursos EFA-NS permite *“a aquisição de um conjunto de saberes/competências, ... válido não só para os formandos como também para os formadores”* (Cavaco, 2008, p.213). Este é um ponto muito positivo, no entanto verificam-se mais tais como permitir a conclusão do nível secundário, valorizar e diversificar a dimensão profissionalizante ao nível secundário, orientação escolar e profissional; investir significativamente no crescimento da oferta dos cursos EFA (Educação e Formação de Adultos), na dimensão escolar e profissional (dupla certificação); reorientar a oferta formativa a públicos adultos, activos empregados, não só a desempregados; promover a gestão integrada da rede de estabelecimentos existentes, contribuindo para quebrar dicotomias nefastas entre ofertas para públicos adultos e públicos jovens, entre ensino regular e formação profissional e renovar o funcionamento de ensino “regular”, ajudando-os a evoluir para centros de educação permanente (Canário, 2006).

O modelo inicial de formação dos Cursos EFA-NS assenta em quatro eixos fundamentais, o primeiro no decorrer de um processo de Reconhecimento e Validação de Competências e saberes

adquiridos pelos adultos ao longo da sua vida, a realizar num Centro de Novas Oportunidades. O segundo na definição de percursos formativos individuais com base em Unidades de Competência (UC), actualmente UFCD, constantes do referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de adultos de Nível Secundário e dos referenciais de formação inseridos no Catálogo Nacional de Qualificações, de modo a adequar tais percursos às necessidades, motivações e expectativas evidenciadas por cada adulto, designadamente durante o processo RVC.

O terceiro eixo, operacionalização da Área de Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (Área de PRA), sendo possível articular, em alguns casos, o RVC e o processo de aprendizagem do adulto durante o percurso formativo, de modo a servir de base à sua avaliação e certificação final para todos os formandos. E por último o eixo da articulação entre a Formação de Base (FB) e a Formação Tecnológica (FT), aqui é necessário integrar competências e saberes inerentes às duas componentes de formação de modo a ser possível o seu desenvolvimento em simultâneo sendo criada uma estrutura coerente e concordante com um percurso ou curso de dupla certificação.

A componente de formação base tem como matriz orientadora o Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário alicerçado na articulação das três Áreas de Competências-Chave, “consideradas necessárias à formação e/ou autonomização do cidadão no mundo actual, e também para o desenvolvimento sustentável e às dinâmicas políticas, sociais e económicas” (Gomes e outros, 2006a:24 *cit. in* Rodrigues & Gomes, 2007): Cidadania e Profissionalidade (CP), Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC), Cultura, Língua e Comunicação (CLC).

A figura 1, mostra-nos como se articulam as diferentes áreas:



Figura nº 1 - Modelo de articulação das Áreas de Competência-Chave.

in: Referencial de Competências-Chave para a educação e Formação de Adultos – Nível Secundário (2006)

Os Cursos EFA-NS, em regime pós-laboral, destinam-se a todos os formandos desde que tenham idade igual ou superior a 18 anos, de acordo com a redacção dada pela Portaria nº 230/2008 de 7 de Março, a qual define o regime jurídico dos cursos de educação e formação de adultos (Cursos EFA) e das formações modulares previstas no Decreto-Lei nº 396/2007 de 31 de Dezembro e revoga a Portaria nº 817/2007, de 27 de Julho.

Parte II - Análise da narrativa biográfica

O que somos, o que fazemos, os caminhos que escolhemos, as decisões que tomamos durante a nossa vida estão sempre condicionados pelo meio em que vivemos, com quem vivemos, com quem nos cruzamos, esta é uma condição inevitável no nosso percurso pela vida desde que nascemos até ao dia da nossa morte. Todas as experiências vividas, mesmo aquelas que por vezes no imediato possam não ser relevantes, num outro tempo num outro contexto podem levar-nos a aprendizagens significativas. Nem todas são formalizadas pela acção, aplicação em situações de vida, muitas ficam “armazenadas” no fundo da memória à espera de serem utilizadas, outras caem no vazio do esquecimento, outras são rejeitadas por não serem necessárias. Quantas vezes não desenvolvem competências a partir de aprendizagens anteriores que julgávamos esquecidas ou mesmo eliminadas da nossa memória. Mas quando utilizadas, aplicadas, desenvolvidas, estas sim passam a fazer parte integrante da pessoa, elas contribuem para a caracterização e definição de quem somos. Podem traçar-nos um percurso de vida.

Contudo o conhecimento “*não é o resultado de um processo cumulativo de informação, mas sim de um processo de selecção, organização e interpretação da informação a que estamos expostos*” (Canário, 2008, p.110). Pois desde muito cedo começamos a adquirir, a seleccionar aprendizagens, com os nossos pais, com os nossos irmãos, com os amigos de brincadeiras.

As aprendizagens que realizamos em determinadas etapas da nossa vida são fundamentais para as escolhas que fazemos e para os caminhos que traçamos.

O percurso escolar no ensino primário foi determinante no desenvolvimento do meu interesse por documentários científicos e culturais, o gosto pela leitura e observação. O entusiasmo com que a professora falava de astronomia, de descobertas científicas na área da química, física e biologia, de história, as revistas estrangeiras que nos trazia sobre estes temas para vermos as fotografias cativou-me, e até hoje, passados mais de trinta anos, tenho bem presentes as aulas que vivi na escola primária. É um exemplo de que o ensino/formação, mesmo preso a conteúdos programáticos pode ser diversificado e atractivo. Embora seja um ensino muito baseado na multiplicação e repetição de exercícios, conforme refere Rui Canário:

“(...)a constituição de um universo separado para a infância, a importância das regras na aprendizagem, a organização racional do tempo, a multiplicação e a repetição de exercícios” (Vicent, Lahire e Thin, 1994, cit. in Canário, 2008 p.98).

A forma como as ciências nos eram apresentadas, a explicação das profissões associadas a elas fazia crianças de oito anos sonharem em ser cientistas, astronautas, arqueólogos, enfim uma diversidade de profissões. Porque olhando agora para aquelas aulas verifico que sempre houve uma

preocupação em ligar a escola à vida, aos problemas sociais extra escolares, a tudo o que podíamos vir a encontrar no futuro.

Durante o meu percurso no ensino primário, recordo que fizemos muitas vezes um exercício que consistia na elaboração de questões sobre textos do manual de ciências. Foram exercícios muito úteis para o desenvolvimento da capacidade de analisar e questionar. Desenvolvemos a capacidade de elaborar várias questões, para a mesma afirmação. Embora este ensino se baseia em perguntas com respostas pré-definidas como refere Philipp Meirieu (1995):

“(...)um lugar onde de forma constante e sistemática se colocam perguntas com a particularidade de as respostas já serem previamente conhecidas. (...) quem coloca as perguntas são (regra geral) aqueles (os professores) que já sabem as respostas. Estas pré existem às questões e correspondem a conhecimento produzido e importado do exterior da instituição escolar”(Meirieu cit in Canário, 2008, p. 103).

Em verdade e reflectindo agora sobre o meu percurso escolar e académico verifico que o caminho seguido foi nitidamente influenciado por esta professora de cinquenta anos, que fazia questão de os seus alunos ficarem bem preparados. Embora também tivesse tido posteriormente outros professores muito importantes na aquisição de conhecimentos científicos e que de certo modo foram verdadeiros modelos. Pelo que defendo um ensino básico estruturado de modo a desenvolver mais capacidades de raciocínio, cálculo mental, observação e espírito crítico, visto que trás grandes benefícios futuros para os alunos. Um aluno com um percurso básico deficiente e sem regras vai trazer essa herança consigo ao longo de toda a sua vida, dificilmente ultrapassa essas dificuldades, só com muita força de vontade, determinação e trabalho.

A primeira experiência profissional foi como formadora no curso de analistas de Laboratório de nível IV, na disciplina de Química Geral, que decorreu na Universidade do Algarve. Esta foi a minha primeira experiência profissional na formação de adultos, baseada na formação através da experiência laboratorial. Depois associada à minha actividade profissional de controlo de qualidade nas indústrias alimentares desenvolvi muitas acções de formação específicas para os locais de trabalho sobre controlo de qualidade e segurança alimentar para os funcionários das empresas nas quais dava assistência técnica e formativa.

No trabalho em empresas do ramo alimentar, não só no controlo de qualidade como na actividade formativa, reconhecer as aprendizagens e saberes-fazer dos adultos é fundamental para o sucesso da formação. Porque é a partir dos conhecimentos apropriados anteriormente pelos adultos

que se vai desenvolver o processo formativo, foi uma mais valia neste meu processo adaptativo e construtivo de formadora.

A actividade profissional como professora, partilhada com a restante actividade profissional foi iniciada numa escola secundária, numa substituição temporária a leccionar as disciplinas de carácter prático de Quimicotécnica e de Técnicas Laboratoriais de Química (TLQ). Esta experiência foi bastante interessante, porque devido à flexibilidade dos conteúdos programáticos permitiu-me aplicar uma metodologia formativa baseada na aquisição de conhecimentos a partir da aprendizagem prática no laboratório. Foi uma etapa profissional muito marcante, motivadora e enriquecedora tanto em termos de aprendizagens como num modo diferente de relacionamento com os alunos.

O método científico proporciona através da experimentação o levantamento de inúmeras questões assim como respostas às mesmas muito variadas, e por vezes muito distintas das esperadas. Porque são estas incertezas e constantes procuras de respostas que tem feito avançar a ciência. As aulas práticas proporcionam aos alunos um conjunto de interrogações, de respostas que levam há elaboração de hipóteses. E ao desenvolvimento do espírito de investigação. Nenhum resultado é inválido, é necessário averiguar as causas que permitiram a sua ocorrência. São os resultados obtidos discrepantes dos esperados que levam os alunos a questionar e a investigar, o que torna o processo de aprendizagem mais interessante e aliciante. Os resultados correctos (correspondem às respostas esperadas) não levantam questões. Conforme reflexão de Rui Canário (2008): *“Esta centração nas respostas e, sobretudo, na “boa” resposta, conduz a penalizar sistematicamente o erro, em vez de o considerar inerente a um processo de experimentação e de aprendizagem.”* Não será possível aprender sem passar, *“antes, por um estado de confusão que, apesar de incómodo, é necessário”*. Segundo Canário a tarefa do professor devia ser valorizar a confusão dos alunos:

“ O grande inimigo da confusão é a resposta que se assume como verdade única. Se só houver uma única resposta certa, que é suposto o professor saber e o aluno aprender, então não há lugar legítimo para a confusão)” (Schon, 1992, cit in Canário, 2008, p. 104).

E ainda concordando com o autor:

“(…) o papel fundamental cometido à educação não consiste em treinar as pessoas para que possam dar às respostas “certas”, mas sim ajudar a formar “ solucionadores de problemas” num quadro de crescente incerteza e imprevisibilidade.” (Canário, 2008, p. 104).

As aulas de Técnicas Laboratoriais de Química (TLQ), que leccionei em anos seguintes, proporcionaram-me ensinar os meus alunos através da experimentação, e os resultados obtidos através deste método permitiram que estes alunos tivessem uma preparação de base científica bastante rica, o que os beneficiou no prosseguimento dos seus estudos no ensino superior. Actualmente já não se verifica no actual modelo de ensino das ciências, disciplinas de carácter essencialmente prático, o que prejudica imenso os alunos que pretendem seguir percursos na área das ciências. Citando Rui Canário:

“(...) é decisiva a aprendizagem em exercício, na interacção com os pares. Os analistas simbólicos trabalham em equipas, discutem, elaboram conceitos e estratégias, escrevem propostas, projectos e relatórios.” (Canário, 2008, p.106).

Nestes anos que tenho dedicado ao ensino, tenho assistido a algumas mudanças nas políticas de ensino, as quais se têm reflectido nos programas curriculares, nos métodos de avaliação, na oferta de percursos de estudos. Como por exemplo a extinção de áreas de estudo (Quimicotécnica, Saúde, ...), a conversão de cursos tecnológicos em cursos profissionais (cada vez mais teóricos), a extinção das disciplinas de carácter prático como Técnicas Laboratoriais de Química (TLQ), Técnicas Laboratoriais de Física (TLF) e Técnicas Laboratoriais de Biologia (TLB), a extinção dos exames nacionais de Química e Física do 12º ano, a introdução e extinção de provas globais, ... enfim *“(...) a educação é essencialmente dependente das políticas (...)”* citando Marie-Christine Josso (2008), onde a preocupação com a evolução das aprendizagens dos alunos fica renegada para um plano inferior.

A preocupação com um ensino de qualidade não é propriamente a preocupação dos governos. As últimas políticas aplicadas pelo Ministério da Educação são um bom reflexo de uma despreocupação com a melhoria da qualidade da educação, mas sim visam somente cortes orçamentais e a produção de números estatísticos para que as políticas governamentais sejam vistas como impulsionadoras de um aumento do nível de estudos da população. Pelo que não importa se ao se atingir os valores desejados na estatística, estes correspondem a uma aquisição e apropriação efectivo de conhecimentos pelos alunos tanto jovens como adultos. Porém, enquanto formadora partilho a perspectiva de Josso (2008):

“(...) somos pessoas que acompanham outras pessoas no seu trajecto, relativamente às suas próprias dificuldades, quando em contexto educativo. Esta formação, do ponto de vista da pessoa, depende fundamentalmente das características sociais, culturais,

psicológicas do aprendente e, claro, da sua história familiar e pessoal” (Josso, 2008, p.117).

Neste caso, os formadores *“os professores, tornam-se acompanhantes centrados na escuta dos aprendentes”* (Josso, 2008). Enquanto agentes sociais de mudança devem:

“(…) sempre saber situar-nos e saber escolher os momentos adequados para preservar um certo número de valores, preservar saberes-fazer e, escolher outros momentos para parar de trabalhar de uma determinada maneira e ir no sentido de inovações que podem trazer contribuições aos contextos de evolução em que nos encontramos hoje” (Josso, 2008, p.118).

A experiência profissional vivida desde o início dos cursos EFA-NS, em 2007, tem sido muito enriquecedora, uma vez que inicialmente permitiu viver a experiência de co-docência simultânea em sala de formação e a de preparação de materiais formativos em equipa de formadores de área, quando comparando com o trabalho autónomo que se observa no ensino “normal”.

Este tipo de educação e formação de adultos confronto-nos com metodologias formativas muito distintas das práticas pedagógicas a que estávamos habituados, pois identificar situações experienciais na vida dos adultos é tarefa bastante complicada, mas muito importante e nem sempre possível. A experiência de vida do adulto ser considerada como ponto de partida fundamental, na organização de processos apropriados e direccionados de formação para o adulto em questão,

“(…) implica um olhar retrospectivo e crítico sobre o percurso anteriormente realizado que torna possível: identificar como formadoras situações, contextos, vivências, distintas de situações formalizadas de formação; identificar capacidades e saberes adquiridos na acção e que apelam a processos de formalização” (Canário, 2008, p. 112).

Como refere Rui Canário (2008) *“o reconhecimento dos adquiridos experienciais surge, assim, como uma prática recente que permite encarar o adulto como o principal recurso da sua formação e evitar o erro de pretender ensinar às pessoas coisas que elas já sabem”*.

Nos cursos EFA-NS, a grande dificuldade centra-se em agrupar adultos com percursos e experiências de vida tão distintas. A constituição dos grupos muitas vezes acaba por passar pelo número de horas em faltam ao adulto cumprir para a conclusão do ensino secundário, e pelas unidades de competências obrigatórias que tem frequentar. Assim corre-se o risco de ensinar conhecimentos anteriormente adquiridos e de nos afastarmos do princípio da educação permanente

baseada nas aprendizagens diferenciadas. Os grupos formados acabam por ser bastante heterogéneos, jovens de percurso C (300 horas) juntos com adultos vindos de processos de RVC de nível básico (percurso A – 1200 horas), com conhecimentos muito distintos, e ainda jovens e adultos com o nível secundário quase completo com poucas horas de formação a realizar ao abrigo do Dec. Lei. 357/2007. Esta situação torna-se muito complicada de gerir, na área de STC, onde o carácter da formação é mais científico. Tornando muito difícil o desenvolvimento das aprendizagens, uns porque já sabem e desinteressam-se outros porque querem saber mais.

A metodologia de trabalho nestes cursos EFA-NS, passa portanto por modos específicos de trabalho, nos quais o formando tem de ser o construtor principal da sua formação,

“(...)uma aprendizagem pessoal dos saberes, através de um processo marcado pela apropriação, sobre o qual visa agir a acção pedagógica. Centrando-se na pessoa em formação, (...)” (Canário, 2008, p. 125)

A formação no entanto também deve centrar-se na inserção social do adulto, logo a formação deve ser encarada como *“um processo de mediação que corresponde aos pontos de partida e de chegada da apropriação cognitiva do real”*. (Canário, 2008, p.125). A valorização da pessoa em si e os saberes anteriormente adquiridos tem de ser o foco da formação.

No entanto, dificilmente podemos trabalhar deste modo uma vez que as orientações governamentais para a formação de adultos não permitem diferenciar em grupos distintos de saberes e muito menos de actividades profissionais, porque isso levava à constituição de inúmeros grupos de formação com poucos elementos. Actualmente a constituição dos grupos foi agravada pelas orientações superiores de aumento do número de elementos de 20 ou mais elementos, em vez dos 15 anteriormente indicados como número máximo.

Depois ainda existem os adultos provenientes de vários percursos (uns de processos de RVC do básico, outros de percursos incompletos de secundário, e ainda os que são obrigados a frequentar os EFA impostos pelo Centro de Emprego, nomeadamente desempregados). A heterogeneidade e a motivação diferenciada destes grupos de formação levam a que muitos dos interessados percam o interesse acabando por desistir e outros se arrastem (devido à obrigatoriedade) sem motivação para concluir o nível de ensino.

No modelo andragógico proposto por Knowles, reconhece-se (*cit. in* Canário, 2008, p.133):

- *“Necessidade de saber: ... os adultos têm a necessidade de saber por que razões essa aprendizagem lhes será útil e necessária;*

- *Conceito de si: os adultos têm consciência de que são responsáveis pelas suas decisões e pela sua vida. Por consequência, torna-se necessário que sejam encarados e tratados como indivíduos capazes de se auto gerir;*
- *Papel da experiência: os adultos são portadores de uma experiência que os distingue das crianças e dos jovens. Em numerosas situações de formação, são os próprios adultos, com a sua experiência, que constituem o recurso mais rico para as suas próprias aprendizagens;*
- *Vontade de aprender: os adultos estão dispostos a iniciar um processo de aprendizagem desde que compreendam a sua utilidade para melhor afrontar problemas reais da sua vida pessoal e profissional;*
- *Orientação da aprendizagem: nos adultos, as aprendizagens são orientadas para a resolução de problemas e tarefas com que se confrontam na sua vida quotidiana (o que desaconselha uma lógica centrada nos conteúdos);*
- *Motivação: os adultos são sensíveis a estímulos de natureza externa (promoção profissional, por exemplo), mas o principal factor de motivação para a realização de aprendizagens são factores de ordem interna (satisfação profissional, auto estima, qualidade de vida, etc.).”*

A homogeneidade de saberes dos grupos de formação deveria ser o ponto de partida, na formação de adultos. Grupos de formação mais pequenos ou a co-docência em simultâneo (como se verificava no início dos cursos EFA). Grupos heterogêneos e grandes só com um formador dificultam ou impossibilitam práticas andragógicas eficientes. Se esta diversidade de públicos e contextos é um dado incontornável, como refere Rui Canário:

“(...) essa diversidade não pode ser reduzida à oposição simplificadora entre a idade não adulta e a idade adulta (as fronteiras são fluidas, difíceis de definir com rigor e móveis, em função de factores históricos e sociais). Nem esta oposição poderia servir de fundamento ao estabelecimento de um modelo (andragogia) susceptível de convir a todos os adultos”.
(Canário, 2008, p.136).

A este respeito lembremo-nos que,:

“(...)a formação dos adultos se relaciona, como a educação das crianças ou dos adolescentes, com situações muito diversas. Existem ou deveriam existir, modalidades pedagógicas particulares para crianças deficientes ou para aprendizes escolarizados, como existem ou deveriam existir modalidades pedagógicas especiais para trabalhadores migrantes ou para dirigentes da indústria. Nessas diferentes situações, são os mesmos

mecanismos e factores gerais da aprendizagem que originam diversas séries de efeitos”
(Léon cit. in Canário, 2008, p. 136).

É neste sentido que *“a acumulação de experiências ricas no campo da educação de adultos e o reconhecimento dos limites da teoria e do modelo andragógico favorecem, hoje, a transição de uma perspectiva de disjunção para uma perspectiva de síntese.”* (Canário, 2008, p.37).

Para os adultos o tempo é precioso, já não tem tempo para perder com aquilo que não lhes interessa, assim sendo um processo formativo deverá ir ao encontro de saberes necessários para a sua vida quotidiana e profissional, pois é só o que lhes interessa na maioria das vezes.

Outra etapa significativa na minha formação foi o curso de formação de formadores. Este curso com a duração de 96 horas realizado em 2001, foi uma mais valia em termos profissionais, não só para as formações técnicas específicas que por vezes faço na indústria alimentar como também para a prática da docência. Uma vez que me permitiu ver com outros olhos as práticas formativas e de ensino, não só para os adultos nos cursos EFA, como também para os jovens nos cursos profissionais.

O formador de adultos deverá estar vocacionado e ciente do seu trabalho para os adultos, pois as suas exigências formativas são distintas das crianças e dos jovens. Marie-Christine Josso realça a proximidade que os percursos de vida dos adultos fazem entre formadores e formandos: *“(...)permitem ficar muito perto das pessoas, compreender as pessoas, através de uma sensibilidade, de uma escuta, que só as histórias de vida vão permitir desenvolver e aprender”* (Josso, 2008, p.115). É esta proximidade, o estar atenta, ajudar o adulto a descodificar e reconhecer as suas competências, o partilhar da vida, que é muito aliciante e enriquecedora tanto nos cursos EFA como nos processos de RVC (nos quais vivi a experiência de um ano), que tanto me tem entusiasmado nestes últimos anos de contacto com os adultos. Apesar de ter consciência que todo o processo ainda está longe da perfeição e que existe muito a fazer para irmos ao encontro das necessidades formativas dos adultos e dos princípios da educação permanente e aprendizagens ao longo da vida.

Ao integrar o grupo de formadores da área de STC (Sociedade, Tecnologia e Ciência) do curso EFA-NS foi necessário repensar o meu modo de trabalhar, porque as metodologias propostas eram totalmente diferentes. Nada de que um processo de trabalho de um professor de percursos designados de normais faz se pode aplicar ao formato de formação dos cursos EFA-NS e muito menos num processo de RVC. Foi portanto necessário pensar e reestruturar as práticas pedagógicas. Processo que não foi difícil, uma vez que sempre me identifiquei mais com o papel do formador do que com o papel de professor. As semelhanças ao método escutista que identifiquei nas formas de formação, também foram uma mais valia, embora fosse necessário e imperativo desaprender, alguns

conhecimentos adquiridos por outras vias que não a profissional, facilitaram imenso nesta adaptação. Ser capaz de conhecer:

“(...)as resistências, conhecer os recursos, os relatos de vida, permite-nos aceder a essas problemáticas de relação com a mudança. As resistências e os recursos mantêm-se um tesouro para nós, formadores, professores, e aprendentes com os quais trabalhamos, permitem-nos ganhar um outro olhar sobre o que é a formação e o que é a educação” (Josso, 2008, p.122).

A experiência de formadora de STC em processos de RVC vivida durante um ano foi um reflexo disto mesmo, pois permitiu vivenciar a formação num contexto individual e pessoal com cada formando, dirigida na orientação dos seus conhecimentos. Como cada formando é único, as suas vivências também o são, pelo que foi muito enriquecedor este mútuo processo de aquisição de conhecimentos, pois o formador não fica imune neste processo em que cada um tem “a sua velocidade, as suas estratégias para aprender” (Josso, 2008, p.122), porque não aprendemos todos do mesmo modo.

Cada um tem o seu percurso de vida, as suas vivências pessoais, as suas interpretações e assimilações próprias de conhecimentos. Uma situação vivida por um grupo de pessoas pode permitir aquisições de conhecimentos diferenciados e distintos para cada pessoa envolvida. Como destaca Josso (2008), “a formação não é senão experiencial. Se não for experiencial, não há formação. Todas as histórias de vida contam que houve formação apenas quando houve experiência. A experiência implica uma dimensão afectiva, implica uma reflexão sobre o que foi vivido.” Deste modo o papel do formador de adultos, o qual tenho procurado desempenhar, deve “(...) desenvolver pedagogias que ofereçam aos aprendentes a possibilidade de realizarem experiências” (Josso, 2008, p.123). Ou seja proporcionar contextos de aprendizagens experienciais, é esta a grande mudança que podemos trazer para o campo da educação em termos de pedagogia.

Sempre achei importante o papel da experiência para a aquisição de conhecimentos teóricos. Nas disciplinas científicas a parte experimental tem uma importância relevante na aquisição dos conhecimentos. Daí a importância das aulas práticas ou experimentais. Sempre que tenho possibilidade levo os meus formandos de EFA-NS a realizarem actividades experimentais no laboratório. Estas sessões são sempre do agrado dos formandos. Por exemplo como falar de DNA (algo tão pequeno e invisível a olho nú) a adultos que pretendem adquirir formação de nível secundário vindos de um processo de RVC do básico. Levá-los a observar as próprias células do epitélio bucal (células laterais da boca), a observar os núcleos das células onde podem visualizar ao

microscópio pontos negros (onde o DNA se aglomera) têm sido uma metodologia muito eficaz. É uma experiência que não esquecem (conforme relatam passado algum tempo); se lhes mostrasse uma imagem muito bonita da célula humana dificilmente iriam guardar na sua memória por muito tempo, no entanto o que viram ao microscópio foram as suas próprias células e isso permite uma aprendizagem muito pessoal. Como falar da imensidão do Universo sem que nunca tenham olhado para o céu num contexto científico. Proporcionar aos formandos a experiência de observar o céu por um telescópio ou mesmo observar a lua através de uns binóculos, têm sido experiências vividas com um espírito de descoberta emocionante para muitos dos formandos. Com o entusiasmo que mostram, tenho a certeza de que nunca mais vão olhar para o céu como até então.

Nos processos de aprendizagem o reconhecimento da importância da experiência supõe uma apropriação pessoal e interna pelo adulto a qual contribui para o processo autoconstrutivo do adulto. Este processo de formação corresponde ao longo da sua vida, a:

“(...)aprender para se construir, segundo um triplo processo de hominização (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem) de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, da qual se partilham os valores e em que se ocupa um lugar). Aprender para viver com os outros, homens com os quais se partilha o mundo” (Charlot, 1997, cit. in Canário, 2008, p.109 e 110).

Segundo este ponto de vista, aprender significa *“atribuir sentido a uma realidade complexa”* e essa construção de sentido é feita a partir da história *“cognitiva, afectiva e social”* de cada sujeito” (Bart, 1996, cit. in Canário, 2008, p.110).

Ao longo da vida de uma pessoa são muitas as aprendizagens, contudo nem todas são formalizadas pela acção, aplicação em situações de vida, muitas ficam “armazenadas” no fundo da memória à espera de serem utilizadas, outras caem no vazio do esquecimento, outras são rejeitadas por não serem necessárias. Quantas vezes, desenvolvemos competências a partir de aprendizagens anteriores que julgávamos esquecidas ou mesmo eliminadas da nossa memória. Mas quando utilizadas, aplicadas, desenvolvidas, estas sim passam a fazer parte integrante da pessoa, elas contribuem para a caracterização e definição daquela pessoa.

No campo das teorias da formação de adultos, actualmente confere-se uma importância decisiva aos saberes adquiridos por via experiencial, e ao *“seu papel de “âncora” na produção de novos saberes”*, procura-se articular uma lógica de continuidade, pois sem a referência à experiência anterior não se verifica aprendizagem, com uma lógica de ruptura, ou seja *“a experiência só é formadora se passar pelo crivo da reflexão crítica”*. É esta articulação entre a experiência e a reflexão

que permite, segundo a expressão de Dominicé (1985) “*fazer da necessidade virtude*” (Canário, 2008, p.111 e 112).

As experiências vividas têm de ser assimiladas, reflectidas criticamente e analisadas para que o indivíduo se possa apropriar delas. Nos processos de RVC é esta reflexão e análise que é exigida aos candidatos. Embora seja condicionada pelos temas das diferentes áreas de competências e unidades de competência. Muitas das aprendizagens e competências não são evidenciadas por não se enquadrarem no formato exigido.

A realidade é esta, toda a nossa vida é um constante processo de aprendizagem, um constante enriquecimento de conhecimentos e de saberes, ou seja estamos em constante formação.

III Parte – Análise da prática profissional

Introdução ao trabalho Empírico

Nesta parte optou-se por dividir em três pontos: no primeiro faz-se uma breve alusão à escola onde se recolheu os inquéritos que vão ser alvo do trabalho empírico. Assim como, enquadramento dos adultos no contexto sócio-cultural do concelho e nos dados estatísticos dos cursos EFA da referida escola. No ponto dois descreve-se a metodologia utilizada. E no ponto três faz-se uma caracterização e análise de práticas profissionais na área de STC sob a perspectiva dos formandos, a partir dos dados obtidos.

1 - Caracterização do local de trabalho

1.1– Contexto sócio-cultural do concelho

O concelho de Torres Vedras é constituído por 20 freguesias (fig. 2), sendo quatro delas de localização junto ao mar, enquanto as restantes compõem a zona interior do concelho. As freguesias de S. Pedro e Santa Maria englobam a cidade em si e algumas aldeias circundantes.



Figura 2 – Concelho de Torres Vedras e respectivas freguesias
(in Site Câmara Municipal de Torres Vedras)

A zona litoral e freguesias próximas apresentam em termos sociais e culturais uma realidade diferente das freguesias interiores. A facilidade de deslocação devido a melhores vias rodoviárias e maior oferta de empregos permitem também melhor acesso à progressão de estudos.

A oeste de Torres Vedras a densidade populacional tem aumentado bastante nos últimos 15 anos, devido a crescente criação de estruturas urbanas habitacionais (urbanizações), à facilidade de transportes rodoviários e vias de comunicação rápidas com a capital. O que tem feito deslocar muitas

famílias para este concelho. A proximidade de Lisboa, o custo de vida menor do que na grande cidade, os custos de aquisição de moradias menores e a melhor qualidade de vida têm sido factores que permitem as pessoas viver aqui e trabalhar em Lisboa.

1.2 - Caracterização da escola e das ofertas educativas / formativas

A Escola Secundária com 3º Ciclo Henriques Nogueira, antiga Escola Técnica localiza-se no coração da cidade. A escola desde a sua abertura tem estado sempre vocacionada para os cursos tecnológicos, sendo um marco formativo muito importante na resposta às necessidades industriais e comerciais da região.

A Escola Secundária com 3º ciclo Henriques Nogueira actualmente oferece, um vasto leque de cursos científicos, profissionais para jovens e cursos de educação e formação de adultos. E tem um Centro de Novas Oportunidades (CNO).

No ensino diurno é possível aos alunos frequentarem desde o 7ºano até ao 9º ano o ensino básico do 3º ciclo num percurso escolar dito de normal. A escola dispõe de uma turma de Percurso de Currículo Alternativo para alunos com maiores dificuldades de aprendizagem e ainda é possível concluir o 9º ano através de um Curso de Educação e Formação (CEF) de Fotografia.

Ao nível do ensino secundário (do 10º até ao 12º anos) os alunos podem seguir cursos Científico-Humanísticos, de Ciências e Tecnologias, de Ciências Socioeconómicas, de Línguas e Humanidades ou de Artes Visuais. Ou então, os alunos podem seguir o seu percurso escolar em Cursos Profissionais, tais como de Técnico de Turismo, Técnico de Gestão, Técnico de Informática de Gestão, Técnico de Análise Laboratorial, Técnico de Instalações Eléctricas, Técnico de Marketing, Técnico de Secretariado, Técnico de Design Gráfico, Técnico de Processamento e Controlo da Qualidade Alimentar e desde o início deste ano lectivo de Técnico Auxiliar Médico.

A escola também dispõe de ensino nocturno, no qual os EFA - Cursos de Educação e Formação de Adultos (inclui formandos encaminhados pelo CNO e ao abrigo do Dec. Lei 357 / 2007), mais propriamente EFA Escolar Nível Básico, EFA Escolar Nível Secundário, EFA Dupla Certificação – Técnico de Acção Educativa, EFA Dupla Certificação – Técnico de Contabilidade e EFA Dupla Certificação – Técnico Auxiliar Médico (a aguardar autorização para começar). Dispõe ainda de UFCD – Unidades Formativas de Curta Duração em língua estrangeira (Inglês, Francês, Alemão) e em TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação, em diferentes níveis de aprendizagem, as

quais podem ser frequentadas por adultos que pretendam adquirir ou aprofundar conhecimentos mesmo que já tenham concluído o percurso escolar secundário.

1.2.1 - Cursos EFA

Na Escola Secundária com 3º Ciclo Henriques Nogueira, os cursos EFA de nível secundário, percurso escolar e de dupla certificação de Acção Educativa, tiveram início no ano lectivo de 2007/2008, com excepção do curso EFA de dupla certificação de Técnico de Contabilidade iniciado no ano seguinte.

O curso EFA de nível básico (3º ciclo) teve início no ano lectivo de 2008/2009. O número de formandos é pequeno, como se pode verificar no quadro 3.

Quadro nº 3 - Alunos EFA-NB3 por ano (matrículas *versus* conclusões)

EFA – NB3	2008/2009	2009/2010	2010/2011
Matriculados	25	22	28
Concluíram	12	12	10
Anulação / desistência	1	0	6
Transitaram ano seguinte	12	10	12

O número de formandos que pretendem concluir o ensino secundário é bem superior aos números apresentados pelo nível básico, como se pode verificar no quadro 4. Os formandos que integram os grupos EFA-NS, vêm através do encaminhamento feito no CNO desta escola ou de outros CNO's, podem vir com o 9º ano completo através de um percurso escolar ou através de processos de RVC sendo do tipo A, podem vir com o percurso secundário incompleto ou certificações parciais de processos RVC pelo que podem ser do tipo B ou tipo C, ou ainda ao abrigo do Decreto Lei 357/2007, se tiverem em atraso seis ou menos disciplinas para conclusão de percursos escolares já extintos ou inacabados, antes de 2002. No ano lectivo de 2008/2009 o número de formandos que entraram nos cursos EFA foi o mais elevado destes quatro anos. E também o ano onde mais formandos concluíram o seu percurso formativo (134 formandos).

Os adultos ao abrigo do Decreto Lei 357/2007 podem concluir os seus estudos, não só através dos cursos EFA, como também por exame nas disciplinas por fazer ou exames em disciplinas de carácter facultativo de formação geral (constantes de uma lista) à escolha dos adultos. Devido ao longo tempo desde que os adultos deixaram os cursos por concluir, devido à dificuldade em voltar a estudar autonomamente uma ou mais disciplinas, que representavam dificuldades no momento do abandono. A maioria opta por realizar formação nos cursos EFA-NS, em vez de realizar exames, trocando cada disciplina em falta de cada ano, por 50 horas de formação, até um máximo de seis disciplinas o que pode corresponder de 50 a 300 horas de formação.

Quadro nº 4 - Alunos EFA-NS por ano (matrículas *versus* conclusões)

EFA - NS	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011
Totais Matriculados	53	160	120	115
Dec. Lei 357/2007 (50 a 300 horas)	41	107	33	14
Tipo A	12	26	4	4
Tipo B	0	5	2	6
Tipo C	0	22	23	40
Concluíram	41	134	62	64
Não concluíram	6	0	5	0
Transitaram ano seguinte	18	26	49	51

Embora a perspectiva inicial dos cursos EFA fosse virada para a dupla certificação, a adesão a esta modalidade em vez da escolar, não tem muitos adeptos, situação que poderá dever-se aos três anos de frequência nos cursos e à dificuldade de realizarem um estágio em simultâneo com a actividade profissional, por vezes distinta das áreas dos cursos que frequentam. No curso EFA de Técnico de Contabilidade verifica-se por vezes formandos trabalhadores nesta área profissional, vêm só para frequentar UFCD específicas da componente técnica, no sentido de aprofundamento ou actualização de conhecimentos, como se pode ver no quadro 5.

Quadro nº 5 - Alunos EFA – Dupla Certificação por ano (matrículas *versus* conclusões)

EFA – Dupla Certificação		2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011
<u>Acção Educativa</u>	Matriculados	15	14	14	11
	Concluíram	-	-	-	3
	Anulação	1	-	-	2
	Transitaram ano seguinte	14	14	11	6
<u>Técnico Contabilidade</u>	Matriculados	-	22	32	20
	Concluíram	-	6 (UFCD)	-	4
	Anulação	-	-	12	9
	Transitaram ano seguinte	-	22	20	7

2 – Metodologia

Nos cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA) o modo como a formação se desenvolve está determinada pelo princípio da adaptabilidade, independentemente da tipologia de percurso que se implemente; embora a definição do percurso curricular esteja definida à partida pelos temas nos quais incide a unidade de formação, o processo de aprendizagem por parte do formando, não está. Assim é fundamental que a equipa de formadores conheça o perfil dos formandos, de forma a encaminhar/direccionar as aprendizagens através de instrumentos que se relacionem naturalmente com o quotidiano e a realidade dos mesmos. Também é muito importante os formadores saberem se as suas decisões educativas/formativas vão ao encontro das expectativas dos formandos. Assim sendo o trabalho empírico desenvolvido recaiu sobre uma análise de práticas profissionais.

O ponto de partida deste trabalho foi a questão geradora: “**Que formador sou eu?**”

2.1 – Objectivos

Os objectivos desta análise da prática profissional são:

- Compreender a prática formativa desenvolvida ao longo dos últimos quatro anos na área de STC dos cursos EFA-NS de percurso escolar
- Nível de Aceitação qualitativo das práticas formativas, atribuído pelos formandos
- Retirar conclusões que permitam melhorar a prática profissional futuramente

2.2 – Recolha de Dados

A análise da prática profissional centra-se no trabalho desenvolvido por um formador em cursos de Educação e Formação de Adultos de nível secundário, na área de STC (Sociedade, Tecnologia e Ciência) e de como este trabalho foi avaliado pelos formandos nas diversas unidades de formação de curta duração, durante o período temporal compreendido entre Setembro de 2009 e Abril de 2011.

A análise da prática profissional recaiu sobre 143 inquéritos de avaliação das sessões formativas, em diferentes UFCD's (Unidades de Formação de Curta Duração), preenchidos por formandos dos grupos 1 e 2 da área de STC do Curso EFA – NS de percurso escolar, da Escola Secundária com 3º Ciclo Henriques Nogueira, em Torres Vedras.

Os inquéritos foram de preenchimento anónimo e facultativo, de resposta aberta em todos os pontos, nos quais os formandos manifestaram a sua opinião. (Anexo I). Todos os formandos inquiridos, nos diferentes momentos de conclusão das unidades responderam, ou seja com uma adesão de 100%.

O inquérito incidia sobre a avaliação concreta dos seguintes parâmetros: avaliação das sessões formativas; materiais pedagógicos (adequação/articulação com os temas, apresentação/forma, diversidade e apreciação global dos materiais); desempenho do formador (profissionalismo/empenho, domínio dos temas/conhecimentos amplos, facilidade de transmissão/adequação ao grupo, disponibilidade/esclarecimento de dúvidas e criação de motivação e interesse nos formandos); relacionamento entre formador e formandos e sugestões de melhoria.

Os dois grupos de cursos EFA de nível secundário de percurso escolar, onde se aplicou o inquérito em cinco unidades de formação de curta duração, são grupos mistos e a idade dos formandos oscilou entre os 18 e os 51 anos, ou seja corresponde a 46% com idade superior a 30

anos e 54% com idade inferior a 30 anos. Os formandos do sexo masculino correspondem a 64% e do sexo feminino a 36%. O número dos elementos variou da unidade para unidade, assim como os formandos não foram sempre os mesmos, com excepção de um pequeno número de formandos que frequentam o percurso tipo A, de maior número de horas de formação. Os outros formandos entraram conforme o número de horas que necessitavam fazer, Tipo B ou C ou ao abrigo do Decreto Lei 357/2007.

Outro documento utilizado foi um questionário com as seguintes questões: **“Se eu fosse formador, o que faria? E o que não faria?”** (Anexo II), documento também de preenchimento facultativo e de respostas abertas. O número de documentos preenchidos foi bem menor, somente 32 participações. Situação que se pode dever ao facto de uma determinada percentagem de formandos não gostar muito de desenvolver as suas ideias e nem apreciar muito a escrita, situação que normalmente corresponde a formandos adultos jovens com menos de 30 anos de idade. Os formandos com idade superior aos 30 anos mostraram-se mais participativos.

2.3 – Tratamento de Dados

De acordo com Curado (2010), citando Bardin:

“Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação efectuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices (...)” (Bardin, 1979, p.103).

Na agregação faz-se a categorização, esta é a passagem de dados brutos para dados organizados.

“Categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elemento.” (Bardin, 1979, p.117).

No tratamento dos dados recolhidos as técnicas utilizadas foram análise documental e de dados estatísticos, obtidos a partir do tratamento dos questionários efectuados. As respostas obtidas foram codificadas/classificadas dentro de escalas qualitativas de preferências/opiniões, de acordo com os parâmetros em estudo (Anexo III).

2.3.1 – Limitações da análise de dados

Uma vez que as respostas eram abertas, verificou-se alguma dificuldade em entender e codificar algumas expressões utilizadas como por exemplo “... as sessões foram positivas...” ou “...muito positivas ...” ou ainda “... as sessões foram interessantes e enriquecedoras ...”. Pelo que foi necessário ajustar critérios, assim para “positivo” considerou-se com avaliação qualitativa a expressão de “Bom”, para “muito positivo” a expressão de “Muito Bom”. Nas situações de dúvida considerou-se o “Bom” sempre que a avaliação fosse favorável. Daí que a utilização de “Bom” utilizada nestas situações poderá para o formando ter uma apreciação qualitativa mais elevada do que a atribuída.

A dificuldade em traduzir numa escrita expressiva a opinião sobre as sessões formativas e avaliá-las, foi sem dúvida outra das limitações do estudo, verificadas por um determinado número de formandos mais propriamente com idade inferior aos 30 anos.

3 – Caracterização e análise de práticas profissionais – A perspectiva dos formandos

3.1 – Resultados e análise

3.1.1 - Dados relativos ao inquérito (Anexo I e Anexo III)

Os dados obtidos foram todos convertidos em percentagens, no Anexo III encontram-se as tabelas de resultados que deram origem aos gráficos a seguir apresentados.

Em cada ponto de estudo, as escalas e os parâmetros de avaliação apresentados foram escolhidos tendo por base as respostas e observações dos formandos, não foram definidos nem estipulados antes porque optou-se por inquéritos de resposta livre de modo a não condicionar logo à

partida as respostas dos formandos. Embora tenha-se corrido o risco de diferentes níveis classificativos atribuídos pelos formandos representem o mesmo critério de formando para outro formando, como por exemplo *bom* e *muito bom* significarem o mesmo para formandos diferentes. Uma escala numérica seria de maior uniformidade e conforto no tratamento dos dados, no entanto comprometia a expressividade das respostas dadas pelos formandos.

Ponto 1 – Avaliação das sessões de Formação

De acordo com as apreciações efectuadas pelos formandos relativamente a este ponto atribuiu-se a seguinte escala de classificação qualitativa, dividida em seis níveis: *excelente*, *muito bom*, *bom*, *razoável*, *não satisfaz* e *Não avaliou segundo a escala*.

Pela análise dos resultados obtidos representados no gráfico 1, verifica-se que para o nível *excelente* obteve-se 9,8%, para o nível *muito bom* obteve-se 50,3%, para o nível *bom* obteve-se 27,3%, totalizando estes três níveis 87,4% das apreciações. O nível *razoável* obteve 1,4% e para o nível *não satisfaz* 0,0% das apreciações. Não avaliaram segundo esta escala 11,2% dos formandos, no entanto utilizaram outras designações nas suas apreciações de difícil enquadramento na escala proposta, tais como: “*correram bem*”, “*adequadas*”, “*aprendi muito*”, “*muito informativas*”, “*interessantes*”, “*proveitosas*”, “*infinidade de aprendizagens*”, alguns formandos especificaram situações concretas de que gostaram mais durante as sessões. Visto que estas respostas fogem aos níveis atribuídos à escala, optou-se por agrupá-las num nível distinto, sendo no entanto válidas. E não se verificaram registos depreciativos das sessões de formação.

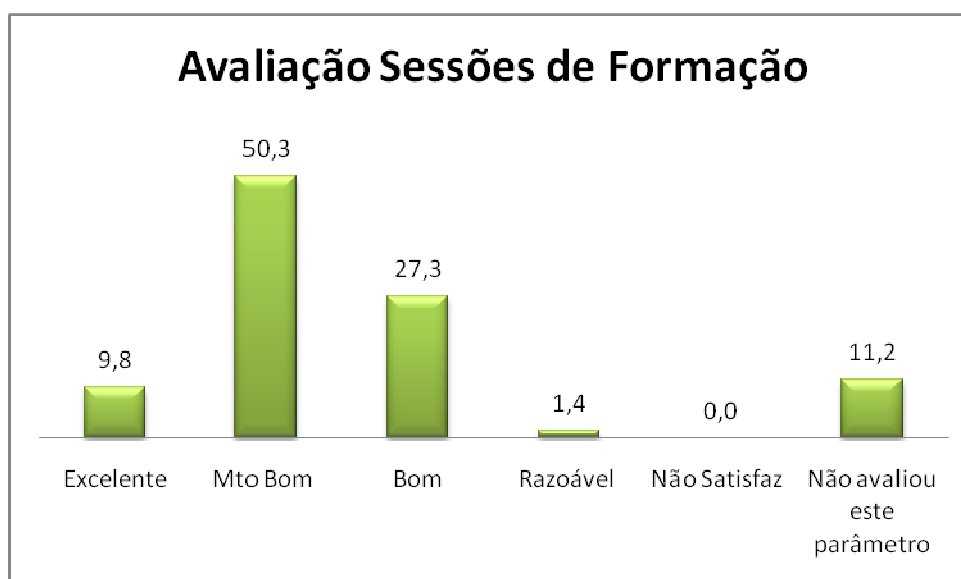


Gráfico 1 – Avaliação das sessões

Ponto 2 – Materiais Pedagógicos usados / Abordagem dos temas:

Os materiais pedagógicos em educação e formação de adultos são muito importantes para o sucesso das aprendizagens. Recorrer de filmes, documentários científicos, visitas a museus e exposições, palestras sobre os mais diversos temas, apresentações em PowerPoint, actividades experimentais em laboratórios, demonstrações e outros recursos audiovisuais têm sido ferramentas muito importantes.

Os materiais pedagógicos utilizados foram apreciados em quatro parâmetros: apreciação, adequação/articulação com temas, apresentação/forma e diversidade. Uma vez que as apreciações foram de carácter livre, sem escala classificativa previamente definida, a partir das respostas obtidas atribuiu-se uma escala de classificação dividida em cinco níveis: *muito bom*, *bom*, *satisfaz*, *insatisfaz* e *não manifestou opinião* neste parâmetro. Os formandos nas suas apreciações nem sempre consideraram os quatro parâmetros, daí sempre que não é mencionado um dos parâmetros foi contabilizado por não manifestar opinião. A maior parte dos formandos realizou a sua apreciação em dois ou três parâmetros, o que faz com que as percentagens sejam consideráveis em não manifestou opinião, o que corresponde nos quatro parâmetros a valores compreendidos entre 25,2 a 37,8%, como se pode observar no gráfico 2.

No parâmetro – apreciação – o qual se refere se gostaram ou não dos materiais utilizados, maioritariamente a classificação foi de 27,3% para *muito bom* e 41,3% para *bom*, somente 1,4% dos formandos consideraram os materiais com *satisfaz*.

Quanto ao parâmetro – adequação/articulação aos temas – no contexto dos temas abordados se estavam ou não apropriados, os formandos classificaram com *muito bom* 32,9%, e 27,3% com *bom*, somente 2,8% consideraram de *satisfaz*.

Relativamente ao parâmetro – apresentação/forma – 31,5% classificaram de *muito bom* e 28,7% de *bom*, só 2,1% consideraram *satisfaz*.

Por último quanto ao parâmetro – diversidade – de materiais utilizados durante cada unidade de formação, os formandos atribuíram 35,0% à classificação de *muito bom* e 36,4% a *bom*, 3,4% acharam a diversidade *satisfaz*.

Nenhum dos quatro parâmetros foi classificado com *não satisfaz*. A maioria dos formandos atribuiu classificações de *bom* ou *muito bom* nos quatro parâmetros, em percentagem superior a 60%.

De um modo geral pode-se considerar que os formandos apreciaram os materiais utilizados. Não se verificaram manifestações de não apreço sobre as ferramentas empregues nas sessões formativas ao longo das unidades de formação.

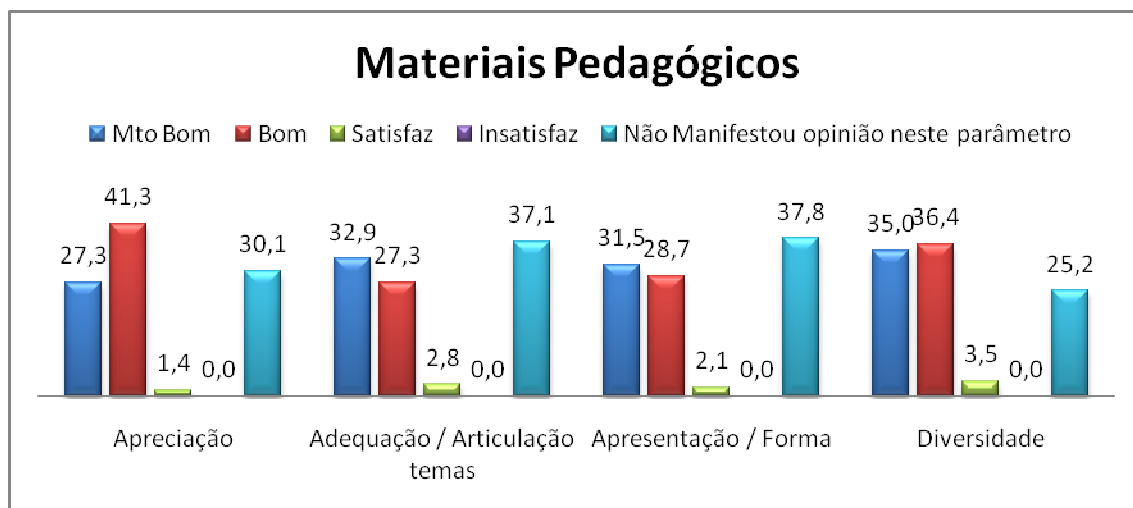


Gráfico 2 – Materiais Pedagógicos

Ponto 3 – Desempenho do Formador:

O desempenho do formador expressa-se através de várias competências que deve dominar, para que os processos de aquisição de aprendizagens sejam facilitados e vão ao encontro dos formandos.

O desempenho do formador foi apreciado pelos formandos em seis parâmetros: profissionalismo/empenho, domínio dos temas/conhecimento, facilidade de transmissão/adequação ao grupo, disponibilidade/esclarecimentos de dúvidas/ajuda, cria motivação e interesse nos formandos e por último avaliação. Também neste ponto os formandos não manifestaram a sua opinião em relação a todos os parâmetros, pelo que as percentagens elevadas não correspondem propriamente a desagrado ou a avaliação negativa, mas sim a parâmetro não escolhido. Até porque em qualquer dos seis parâmetros a classificação no nível não satisfaz nunca foi atribuída ou seja apresenta 0,0%.

A escala de classificação escolhida de acordo com as manifestações expressas nos inquéritos foi de seis níveis: *excelente*, *muito bom*, *bom*, *razoável*, *não satisfaz* e o último *não manifestou opinião* neste parâmetro ou utilizou designações não enquadráveis nesta escala.

No parâmetro – profissionalismo/empenho – obteve-se 12,6% para a classificação de *excelente*, 25,9% para *muito bom* e 4,2% para *bom*.

Quanto ao parâmetro - domínio dos temas/conhecimento – 12,6 % para *excelente*, 33,6% para *muito bom* e 3,5% para *bom*.

Relativamente ao parâmetro - facilidade de transmissão/adequação ao grupo – os formandos consideraram classificações de 18,9% para *excelente*, 36,4% para *muito bom* e 6,3% para *bom*.

O parâmetro - disponibilidade/esclarecimentos de dúvidas/ajuda – obtiveram-se as seguintes classificações: 14,7% para *excelente*, 23,1% para *muito bom* e 4,9% para *bom*.

No quinto parâmetro - cria motivação e interesse nos formandos – 9,1% apreciaram com *excelente*, 18,9% com *muito bom* e 6,3% com *bom*.

Nestes cinco parâmetros as classificações de *razoável* e *não satisfaz* não registaram qualquer manifestação por parte de todos os formandos (0,0%), como é visível no gráfico 3.

Por fim o parâmetro – avaliação – expressa a opinião sobre o desempenho do formador no seu todo, as classificações registadas foram as seguintes: 16,8% em *excelente*, 33,0% em *muito bom*, 32,9% em *bom* e 1,4% com *razoável*. A percentagem de 15,4 em *não manifestou opinião* os formandos expressaram com designações que não se enquadravam na escala atribuída, tais como “adequado”, “profissional”, “interessado pelos formandos” e alguns referiram-se a características de relacionamento.

Nos seis parâmetros apresentados pode-se sintetizar que a apreciação, quando realizada nos cinco primeiros parâmetros, é sempre igual ou superior a bom. O mesmo se verifica na avaliação, último parâmetro, que embora registre uma pequena percentagem em *satisfaz* as restantes são superiores. De um modo geral os formandos reconhecem no formador competências de profissionalismo, empenho, domínio dos temas abordados e conhecimentos amplos em diferentes sectores das ciências, facilidade de transmissão de conhecimentos, características de adaptação ao grupo, disponibilidade, esclarecimento de dúvidas, ajuda a quem revela maiores dificuldades, de criar motivação e interesse nos formandos pelas ciências. Competências estas livremente atribuídas pelos formandos nas suas apreciações registadas nos inquéritos.

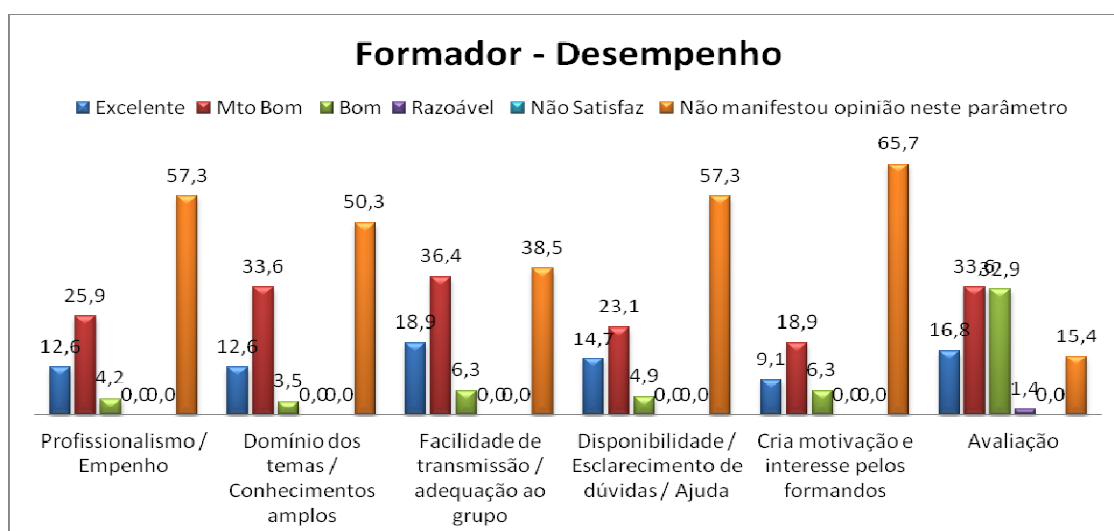


Gráfico 3 – Formador – Desempenho

Ponto 4 – Relacionamento entre formador e formandos:

O papel do formador é fundamental na aquisição de aprendizagens, daí o relacionamento entre formador e formando ser muito importante para um clima ambiental de confiança, amizade e inter-ajuda.

A escala de classificação atribuída de acordo com as manifestações dos formandos de seis níveis: *excelente*, *muito bom*, *bom*, *razoável*, *não satisfaz* e *não manifestou opinião* dentro da escala atribuída. Assim as classificações obtidas foram: 9,8% em *excelente*, 37,8% em *muito bom* e 40,6% em *bom*. As classificações de *razoável* ou *não satisfaz* não registaram qualquer apreciação pelo que são de 0,0% em ambas. No nível *não manifestou opinião* dentro da escala estipulada, os formandos utilizaram expressões tais como: “*acessível*”, “*próximo*”, “*muito tolerante*”, “*amizade*”, “*trabalho em equipa*”, “*compreensivo*”, “*simpatia*”, “*respeito*”, “*cooperação*” e “*afável*”.

As apreciações apresentadas no gráfico 4 permitem observar as classificações de *muito bom* e *bom* como as que apresentam as maiores percentagens.

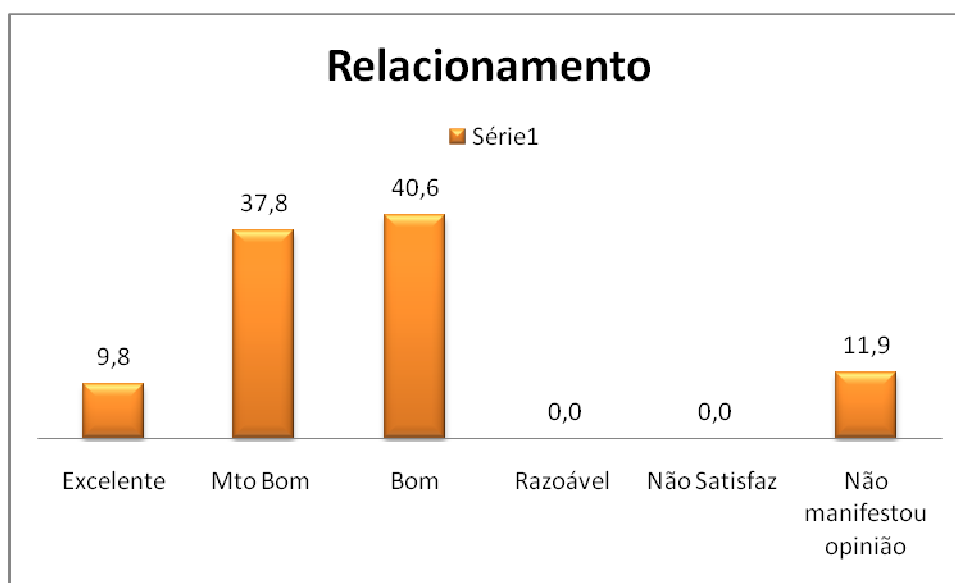


Gráfico 4 – Relacionamento

Na análise aos pontos três (desempenho formador) e quatro (relacionamento) podem-se verificar que as características manifestadas/atribuídas ao formador pelos formandos, vão ao encontro de algumas propostas por Carl Roger, como sendo inerentes ao formador de modo a poder criar ambientes favoráveis às aprendizagens tais como: proporcionar empatia entre formandos e formador, cordialidade, ser compreensivo, respeitador, num clima de amizade.

Ponto 5 – Sugestões de melhoria:

Alguns formandos indicaram algumas sugestões de melhoria ou na sua maioria fizeram comentários como “*Tudo bem/continue assim*” ou “*Sem sugestões*”. As sugestões propostas relacionam-se com as actividades experimentais em laboratório, serem em maior número. Também referiram menos tolerância e mais autoridade (4 formandos), e mais tempo para realizarem as actividades.

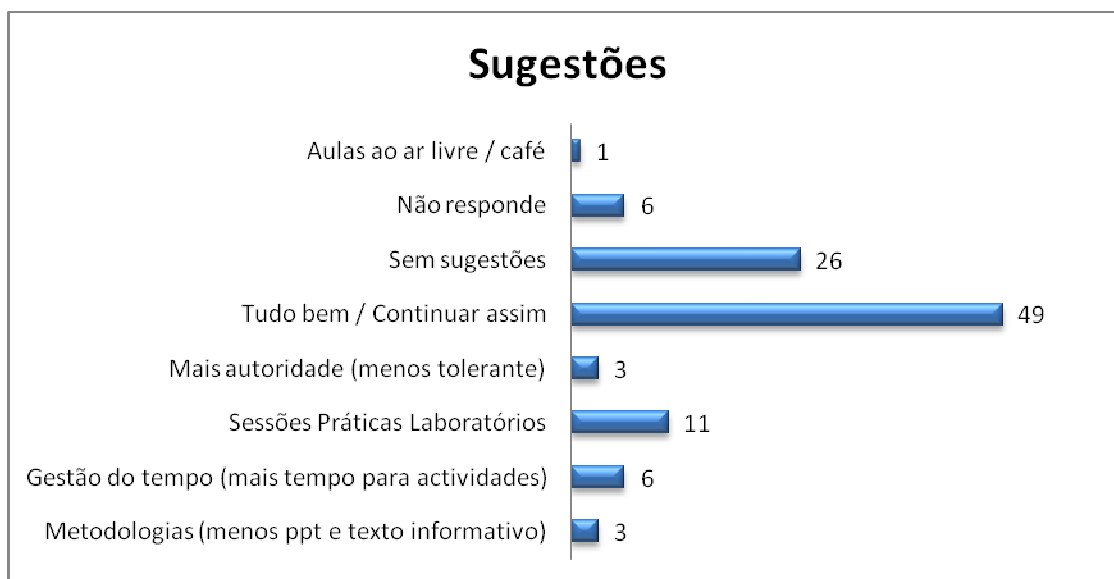


Gráfico nº 5 – Sugestões de melhoria

3.1.2 – Dados relativos ao documento 2 – “Se eu fosse formador ...” (Anexo II e Anexo IV)

Os trinta e dois formandos que responderam à questão “**Se eu fosse formador, o que faria? E o que não faria?**”, uma vez que as respostas eram livres nem todos referiram os mesmos parâmetros. Na apresentação do documento foi-lhes pedido que não se prendessem só aos exemplos dos formadores de STC, mas que considerassem todos os formadores do curso.

Após análise dos documentos produzidos verificou-se que as exposições dos formandos referiram essencialmente os materiais pedagógicos a utilizar, a postura do formador, o relacionamento e as sessões/metodologias.

Em relação ao parâmetro materiais pedagógicos vinte e seis formandos não fizeram qualquer referência, os restantes referiram a utilização de diversos materiais, tais como recurso a equipamento audiovisual e informático (filmes, computador, videoprojector, PowerPoint, televisão), o recurso a

documentos, debates, exposições, livros, alguns associaram estes recursos à realização de actividades pequenas para melhor interiorização, (um formando comparou com as de STC). As considerações sobre este parâmetro apresentadas reflectem a preferência dos formandos pela utilização de equipamentos audiovisual e informático e o recurso a estratégias diversificadas.

Quanto ao parâmetro formador, vinte e cinco formandos não fizeram qualquer referência. Os restantes manifestaram diferentes opiniões tais como: *“melhor maneira de cativar os “alunos” das diversas faixas etárias”*, uma vez que os mais novos são conversadores e interiorizam mais rapidamente e os mais velhos necessitam de mais tempo e são mais respeitadores; *“tentava transmitir da melhor forma, interessante e organizada”*; *“não exigia tanto dos “alunos” porque chegam cansados do dia de trabalho”*; *“não dava trabalhos chatos”*; *“impunha regras na utilização dos computadores”*; e *“seguia o exemplo”*. Os formandos que se pronunciaram referem-se à importância de o formador chegar a todos os formandos independentemente da heterogeneidade etária dos formandos.

Relativamente ao relacionamento vinte e oito formandos não referiram qualquer opinião, os restantes cinco indicam: *“não excluir”*, *“tentar integrar da melhor maneira”*; *“não distinguir os “alunos”*, *“tratar todos da mesma maneira e igualdade”*; *“tentava ser social, humilde e responsável”*; *“não deixar sair mais cedo”*; *“tolerância zero à indisciplina”* e *“rigoroso com “os alunos”*. Estas observações revelam preocupação em respeitar os formandos e em o formador fazer-se respeitar.

Por último o parâmetro sessões/metodologias, um formando não fez menções, onze referiram seguir o exemplo da formadora de STC, os restantes indicaram como metodologias realizar mais visitas de estudo, palestras, debates interessantes, mais uso do computador, actividades práticas ao ar livre, mais trabalhos escritos, mais experiências científicas, mais promoção do trabalho de grupo, um dia de folga na semana para organizar os trabalhos, controlo nas pesquisas na internet. Estas observações revelam o apreço por visitas de estudo e actividades experimentais, por debates e palestras, assim como usar o computador mais vezes. Resumidamente manifestam interesse por experiências que no seu quotidiano tem mais dificuldade em realizar e que reconhecem ser veículos importantes nas suas aprendizagens.

3.1.3 – Análise Geral de Resultados

Os dados recolhidos permitiram obter resposta à questão geradora deste trabalho “Que formador sou eu?” em quatro pontos considerados fundamentais: Avaliação das sessões de formação

na sua totalidade; materiais pedagógicos utilizados; desempenho do formador e relacionamento entre formador e formandos.

Através da análise dos resultados obtidos verifica-se que as sessões de formação são do agrado geral dos formandos. Dos formandos inquiridos 87,4% classificaram com avaliação favorável entre *bom*, *muito bom* e *excelente*, sendo de referir que o *muito bom* foi seleccionado por 50,3% dos formandos, conforme dados do gráfico 1.

Em relação aos materiais pedagógicos utilizados os formandos revelaram em todos os parâmetros considerados apreciações muito favoráveis, tanto em relação à articulação e adequação destes com os temas abordados, assim como acharam a sua apresentação/forma e diversidade bastante positiva, conforme é possível verificar no gráfico 2.

No ponto referente ao desempenho do formador as apreciações revelaram-se também muito positivas. Os parâmetros considerados pelos formandos foram muito abrangentes, reflectindo o que esperam do formador, mais propriamente em relação ao profissionalismo e empenho demonstrado; ao domínio dos temas abordados assim como demonstrar conhecimentos amplos em diferentes áreas das ciências; à facilidade de transmissão de conhecimentos e da sua adequação às características dos grupos; à disponibilidade demonstrada, assim como esclarecimento de dúvidas e ajuda prestada aos formandos e ainda sobre a motivação e interesse criado nos formandos, dados estes retratados no gráfico 3. Embora a atribuição de cada um destes parâmetros não tenha sido feita por todos os formandos, uns consideraram uns parâmetros, outros consideraram outros parâmetros de acordo com o que era mais relevante para si. Não deixou de surpreender a diversidade de informação fornecida, pois podiam simplesmente referir-se quanto ao seu agrado ou não.

Em relação ao relacionamento entre formador e formandos, mais uma vez a avaliação é positiva, sendo considerada de *boa* maioritariamente,

No documento “**Se eu fosse formador, o que faria? E o que não faria?**”, no qual os formandos reflectem sobre qual seria a sua actuação enquanto formadores, indica-nos os aspectos que consideram mais importantes na actividade de formador, tais como os recursos pedagógicos, actuação do formador, o relacionamento e as metodologias. Os resultados de certo modo, vão ao encontro das situações avaliadas pelos inquiridos e reforçam as sugestões feitas nesse documento.

Embora a avaliação seja bastante positiva, num aspecto há que ter consciência de que nem sempre conseguimos ir ao encontro de todos os formandos do mesmo modo, pelo que é necessário estarmos atentos e diversificarmos estratégias, de modo a ser mais fácil chegar a todos. Estes resultados obtidos apenas servem para analisar o que se fez até aqui, sendo portanto um ponto de partida para um caminho que julgamos ser o indicado. Contudo os formandos mudam

constantemente, os grupos mudam também, daí cada grupo ser sempre um recomeço, um novo desafio.

A análise geral dos resultados obtidos permite-nos retirar algumas considerações sobre o que os formandos esperam da actuação do formador. Assim valorizam sessões de formação diversificadas, manifestam interesse por experiências pouco acessíveis na sua vida quotidiana, para além de materiais pedagógicos/formativos adequados e articulados com grupos formativos, diversificados e de apresentação/forma adequada. Relativamente ao desempenho do formador, valorizam o profissionalismo e empenho, assim como o domínio sobre os temas abordados, os conhecimentos diversificados e alargados em diferentes temáticas. Ainda salientam a facilidade de transmissão dos saberes e a sua adequação ao grupo de trabalho. Também valorizam a disponibilidade, o saber esclarecer dúvidas, a ajuda para ultrapassar dificuldades. Esperam que o formador proporcione motivação e interesse nos formandos. Em termos de relacionamento, valorizam a proximidade entre formador e formandos, o trabalho de equipa/cooperação, a tolerância, a acessibilidade e a facilidade em proporcionar um clima de amizade, embora com alguma autoridade.

Portanto, os formandos esperam do formador de adultos que:

- Seja dinamizador de sessões formativas diversificadas com recurso a materiais diversificados e a diferentes abordagens, utilizando por exemplo meios dinamizadores como palestras, visitas de estudo, actividades experimentais;
- Produza materiais pedagógicos/formativos adequados aos temas e ao grupo de formandos, recorrendo aos meios audiovisuais e informáticos;
- O seu desempenho seja assente em profissionalismo e empenho, numa formação contínua em diferentes áreas de saberes que lhe proporcione conhecimentos diversificados em vários domínios, para além da sua formação base.
- Possua facilidade de transmissão dos saberes e saiba adequar esta transmissão de conhecimentos ao grupo de adultos a que se destina;
- Tenha disponibilidade para os seus formandos, saiba esclarecer as suas dúvidas e ajudar nas suas dificuldades, ou seja ser plenamente o facilitador de aprendizagens;
- Proporcione um ambiente de aprendizagem facilitador, onde o trabalho de equipa e cooperação entre todos seja um binómio sempre presente, assim como a tolerância e a acessibilidade entre formador e formandos;
- Proporcione interesse e motivação em todos os formandos relativamente aos temas abordados.

Estes são alguns indicadores possíveis de retirar do estudo efectuado, que podem contribuir para decifrar o papel do formador e para o desenvolvimento de um bom desempenho da actividade de formador. Também estes pontos são importantes para a evolução das práticas formativas do formador.

O formador para fazer frente a estes desafios constantes e traçar estratégias adequadas às aprendizagens, terá sempre que questionar-se sobre qual a formação que os adultos possuem? Na situação concreta de aprendizagem, se o formando está ou não motivado para as aprendizagens propostas? Se o formando compreende ou não? Quais as razões porque o adulto não compreende? O formador deve assim compreender os processos formativos, os processos de assimilação de conhecimentos e os processos de aprendizagem e de como estes interagem com os adultos. E acima de tudo desenraizar-se dos modelos escolarizados, ou seja desaprender, para voltar a aprender com os seus formandos, vistos que os desafios verificam-se para ambos formandos e formadores (Josso, 2008). E este processo de desconstrução para voltar a construir-se de novo só é possível quando se acredita nos cursos EFA-NS e se vive intensamente o processo.

3.1.4 – Constrangimentos inerentes aos cursos EFA

Neste momento, será pertinente referir alguns aspectos que condicionam muitas vezes a actuação dos formadores junto dos grupos de formação: um deles embora já referido é a constante mudança nos elementos dos grupos, por exemplo os formandos podem entrar no início de qualquer UFCD, existem sempre elementos novos a entrar e outros a sair; devido à obrigatoriedade de realizarem determinadas UFCD's conforme o seu percurso (A, B ou C) os formandos necessitam de mudar de grupo e até mesmo de formador. Esta situação, por vezes no início, causa algum desconforto junto dos formandos principalmente porque os métodos de trabalho dos formadores são diferentes.

Outro aspecto é a heterogeneidade de idades que se verificam nos grupos entre os 18 e os 50 anos. As aprendizagens que os menos jovens trazem são diferentes ou inexistentes nos mais jovens ou vice-versa, assim verifica-se uma heterogeneidade nos conhecimentos adquiridos, ou que implica por vezes repetição de aprendizagens. Por exemplo um mesmo grupo pode ter formandos com ensino básico concluído por processos de RVC, com processos de RVC de nível secundário de certificações parciais e com o ensino secundário “normal” incompleto.

Um aspecto pertinente é também o número de formandos por grupo ter aumentado e a co-docência já não ser em simultâneo, como no primeiro ano dos cursos EFA de nível secundário, situação que torna, por vezes, muito difícil acompanhar todas as dificuldades e velocidades próprias de cada formando. E quando se verifica a existência de formandos com limitações físicas distintas que requerem a adequação de todos os materiais pedagógicos, como é o caso de formandos com incapacidade visual, ou outros casos de dificuldades ao nível cognitivo e psicológico torna-se muito difícil senão mesmo quase impossível chegar até estes formandos a 100% e aos outros também.

Ainda outro aspecto inerente ao formando, prende-se com a disposição deste em aprender, os adultos menos jovens, na sua maioria trabalhadores, vêm para estes cursos porque querem aprender, alguns deles até reúnem condições para realizarem um processo de RVC, mas optam por vir realizar formação por quererem adquirir novos conhecimentos. Quanto aos elementos mais jovens esta situação já não se verifica, vêm para estes cursos somente para concluírem o ensino secundário o que lhes interessa é somente o certificado final. Como estão muito “presos” ao sistema escolarizado e trazem a ideia de *“como não há testes é mais fácil”* criam algumas resistências aos novos processos de aquisição de aprendizagens e sua postura perante o curso causa algum atrito e desconforto junto dos formandos menos jovens. Este facto deve-se à não harmonização dos perfis dos formandos.

CONCLUSÃO

A questão orientadora do presente trabalho empírico “Que formador sou eu?” constituiu o ponto de partida para atingir os objectivos propostos. Também orientou a selecção das leituras a efectuar e na construção do enquadramento teórico. A análise da narrativa biográfica do percurso profissional foi em si responsável pela questão central do trabalho. O trabalho empírico permitiu analisar inquéritos realizados ao longo de dois anos sobre a actuação do formador em diferentes parâmetros e deste modo perceber de que modo os formandos vêem o formador e qual a sua opinião sobre a sua prática profissional e aceitação por parte destes. Também permitiu ainda fazer um levantamento sobre os aspectos que os formandos valorizam e esperam da actuação do formador.

Os formandos esperam que o formador seja dinâmico, disponível e proporcione um ambiente de aprendizagem facilitador, num clima de amizade e confiança, características que vão ao encontro das referidas pelos humanistas, mais propriamente Carl Rogers (*cit. in Finger & Asún, 2003*), mencionadas no enquadramento teórico. O papel do formador centralizado no ambiente de aprendizagem como veículo de ajuda nas aprendizagens a realizar pelos formandos, valoriza a individualidade de cada formando assim como diferencia as aprendizagens a realizar por este. Os formandos também esperam do formador profissionalismo e empenho, assim como facilidade de transmissão de conhecimentos diversificados, recorrendo-se de estratégias e materiais que envolvam o formando na aprendizagem. Outro humanista, Knowles (*cit. in Finger & Asún, 2003*) refere-se à importância do formador seleccionar técnicas e matérias que envolvam activamente o formando no seu processo de aprendizagem. Ainda outro humanista Brookfield (*cit. in Finger & Asún, 2003*) define a especificidade do campo da educação de adultos, indicando como princípios chaves o respeito mútuo, o espírito colaborativo e a participação voluntária, entre outros; princípios estes referidos pelos formandos quando se referem ao desempenho e relacionamento do formador.

Considerando as diferentes correntes teóricas da educação de adultos, não se poderá dizer que seguir uma outra corrente, será o mais correcto. Mas sim “assimilar” os aspectos positivos que cada uma delas apresenta; de umas mais do que de outras, até porque as diferentes correntes apresentam pontos de contacto. Contudo talvez se possa enquadrar estas práticas profissionais na educação e formação de adultos mais no âmbito da corrente humanista, devido ao seu carácter mais prático de actuação, em que o indivíduo é o centro das aprendizagens como refere Rogers (*cit in Finger & Asún, 2003*), no entanto o meio adequado para a aprendizagem experiencial, onde a acção deve ser reflectida para novamente passar a nova acção é o grupo de formação como defende Lewin (*cit in Finger & Asún, 2003*). No entanto, uma das funções principais do formador é consciencializar

os formandos para as suas situações de aprendizagens, ou seja desenvolver uma consciência crítica (conforme defende Freire, na corrente marxista) no sentido de valorização das aprendizagens após uma reflexão crítica sobre elas e deste modo o adulto desenvolver competências. Não deixando o formador de adultos de ser o facilitador de aprendizagens, defendido pela corrente pragmatista.

Os processos de formação podem ser diversos, assim como os tipos ou modelos de formação, no entanto o formador deve ter consciência plena do que os formandos esperam de si e de como pode facilitar nos processos de aprendizagem. O discurso comunicativo será uma importante ferramenta, através de um discurso racional, para a aprendizagem transformativa do adulto. Pois é na troca de opiniões, de sentimentos, que se formulam as grandes questões para reflexão crítica impulsionadoras da aquisição de competências. As situações educativas e formadoras são importantes pelo efeito que provocam nos adultos e não pelas intenções subjacentes (Cavaco, 2008), as consequências essas sim, é que causam a transformação e a aquisição das competências. Uma abordagem andragógica, quando se trata da educação e formação de adultos, será uma metodologia fundamental nos processos de formação, assim como um suporte para o bom desempenho do papel de formador.

Enquanto professora num modelo de ensino escolarizado as funções e competências encontram-se à partida bem definidas, o que não se verifica quando se toma o papel de formadora. Pois nesta situação assumir que somos facilitadores de aprendizagens é muito pouco. Logo, um conjunto de questões se levanta: Facilitador de que aprendizagens? Ser facilitador está em oposição ao ensino? Que instrumentos são mais adequados para facilitar essas aprendizagens? Como devo actuar como formador? Como vou ser facilitador? Que metodologias utilizar com os adultos? Estas e outras questões acabam por estar sempre presentes, e são elas que nos vão auxiliar no desempenho do papel de formador, são elas que nos vão ajudar a evoluir enquanto formadores de adultos. A aprendizagem do formador será sempre constante.

O melhor caminho para começar a encontrar respostas para estas questões será partir do conhecimento das aprendizagens que os formandos possuem e de como as adquiriram. Então como tomamos conhecimento delas? São respostas por vezes muito difíceis de obter tendo em conta que cada formando teve um percurso e uma história de vida única. Esta situação de formador é mais complicada quando se inicia de um dia para o outro sem qualquer formação, como acontece aos professores que são designados para desempenhar as funções de formadores em cursos EFA. Esta situação advém da necessidade de completar horários ou de simplesmente ninguém pretender ficar com os cursos de adultos, acabando estas horas por ir parar a professores contratados, por vezes sem nenhuma experiência de trabalho com adultos ou em formação, quando deveriam ser designados pelas suas competências formativas ou pelo interesse em trabalhar com faixas etárias

menos jovens. É então um adquirir de aprendizagens conjunta de formador e formando. Este desinstalar de uma situação acomodada só por si é um meio de alcançar novas aprendizagens, citando Finger (2008) *“Não se aprende por se ter aprendido, aprende-se por ter mudado uma situação”*. A motivação intrínseca para o crescimento, o desenvolvimento e a aprendizagem acaba por estar relacionada com a auto-realização, é pois o mecanismo que estabelece a congruência entre experiência e o seu significado interno, conforme defende Rogers e Knowles, referidos no enquadramento teórico.

Esta concepção de conhecimento diverge da concepção cumulativa e transmissiva característica da forma escolar, é pois exigido ao formador que esteja atento, que escute o formando para deste modo ir ao seu encontro e deste modo facilitar a aquisição de novos saberes (Canário, 2008).

O formador de STC tem que estar atento e perceber o porquê de alguns adultos negarem a área das ciências. Esta negação a este tipo de conhecimentos acontece pela relutância instalada de que tudo o que se relaciona com Física, Química e Biologia é muito difícil porque tem muita Matemática ou é necessário decorar muitos termos complicados. Este tipo de pensamento tem por detrás experiências negativas nestas áreas de conhecimento, pelo que o formador passa a ter a difícil missão de vencer estas resistências e mostrar a ciência como um campo de aprendizagens interessante e associado à vida do dia a dia do formando. Deste modo, afigura-se a necessidade do distanciamento do modelo escolar, tanto por formadores como pelos formandos.

Nós somos o produto das nossas situações de vida, vividas e reflectidas. Foram as nossas reflexões conscientes ou não que nos trouxeram até à pessoa que hoje somos. As mesmas situações reflectidas ou vividas de um modo distinto poderiam nos conduzir a outra pessoa bem diferente, se o contexto dessas vivências tivesse sido diferente, tudo depende daquilo a que demos mais significado ou importância. Porque cada momento vivido é único e irrepetível, não existem duas pessoas iguais, a mesma situação vivida por pessoas diferentes gera aprendizagens diferentes. Isto porque as pessoas *“são actores da sua própria vida e do seu processo de aprendizagem”* (Cavaco, 2008, p. 12).

O presente estudo da prática profissional foi muito importante porque possibilitou realizar um balanço sobre o percurso profissional e metodologias formativas desenvolvidas. Deste modo permite saber se a actividade profissional está a ir ao encontro das expectativas dos formandos ou não; se as ferramentas estratégicas para a aquisição das aprendizagens utilizadas são ou não do agrado dos nossos adultos e as mais adequadas. Outro aspecto é possibilitar uma avaliação do desempenho como formadores, em que parâmetros o desempenho está a ser importante ou não. E também recolher informações mais concretas sobre o relacionamento com os formandos, quais são as suas impressões, e sensações de acolhimento, de ajuda, de conforto no ambiente de aprendizagem.

Porque embora aparentemente possamos achar que as aprendizagens estão a ser bem sucedidas e que o relacionamento é bom, nem sempre poderá corresponder à realidade uma vez que alguns adultos exteriorizam mais os seus sentimentos e opiniões, enquanto outros não. A oportunidade dos formandos se manifestarem de forma anónima facilita a exteriorização das suas opiniões.

O enquadramento teórico assim como todas as leituras efectuadas e a narrativa biográfica foram partes fundamentais para o desenvolvimento do estudo, pois foram suportes que direccionaram os estudos, no caso da narrativa biográfica, e fundamentaram os resultados obtidos e algumas conclusões retiradas, no caso do enquadramento teórico.

Contudo, este trabalho de pesquisa de mestrado não é um fim, e está longe a sua conclusão, é antes um balanço, uma organização, um ponto da situação, para melhor redireccionar o caminho a seguir, anteriormente iniciado em 2007 quando embarquei nesta aventura pelo “mar desconhecido” dos cursos EFA. Muitas questões surgem no desempenho do papel de formador, anteriormente já referidas algumas, que podem ser o ponto de partida para outros estudos mais aprofundados sobre o formador e/ou formandos dos cursos EFA.

Bibliografia

- ÁVILA, Patrícia (2005). *A literacia dos adultos: competências-chave na sociedade do conhecimento*. Lisboa: ISCTE (Dissertação de Doutoramento).
- CANÁRIO, Rui (2005). *Multiplicar as oportunidades formativas*. Intervenção apresentada na sessão pública sobre o Programa Novas Oportunidades, em Lisboa, na FIL (Documento Policopiado).
- CANÁRIO, Rui (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In Conselho Nacional de Educação. *A Educação em Portugal (1986-2006)*. Alguns contributos de investigação. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Disponível em: http://www.debatereducacao.pt/index.php?option=com_docman&task=cat_view&qid=20&Itemid=10
- CANÁRIO, Rui (2006a). *Multiplicar as oportunidades educativas*. Formar, 54, pp.28-34.
- CANÁRIO, Rui (2006b). *A Escola e a Abordagem Comparada. Novas realidades e novos olhares. Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 1, p. 27-35.
- CANÁRIO, Rui (2008). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, Rui; CABRITO, Belmiro e CAVACO, Carmen (2008). Administração Local e Formação de Formadores. In Canário, R. e Cabrito, B. (Orgs). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e convergências* (pp.128-158). Lisboa: Educa.
- CAVACO, Carmen (2007). *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Complexidade e novas actividades profissionais. Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, p. 21-34.
- CAVACO, Carmen. (2002). *Aprender fora da escola. Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: EDUCA

- CORREIA, José Alberto (2008). A Formação da Experiência e a Experiência da Formação num contexto de crise do trabalho. In Canário, R. e Cabrito, B. (Orgs). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e convergências* (pp.61- 72). Lisboa: Educa.
- CURADO, Filomena (2010). *De Professor do ensino secundário a Formador de RVCC*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: UL / Instituto Educação.
- FERNÁNDEZ, Florentino (2006). *As Raízes Históricas dos Modelos Actuais de Educação de Pessoas Adultas*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- FERNÁNDEZ, Florentino (2008). *Modelos actuais de educação de pessoas adultas*. In Canário, R. e Cabrito, B. (Orgs). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e convergências* (pp.73-96). Lisboa: Educa.
- FINGER, Matthias (2008). A educação de adultos e o futuro da sociedade. In Canário, R. e Cabrito, B. (Orgs). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e convergências* (pp.15-30). Lisboa: Educa.
- FINGER, Matthias e ASÚN, José Manuel (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora. Colecção Ciências da Educação.
- GASPAR, Pierre (2005). Ser formador nos dias que correm: novos actores, novos espaços, novos tempos. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 87- 94.
- JOSSO, Marie-Christine (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.
- JOSSO, Marie-Christine (2008). Formação de Adultos: Aprender a viver e a gerir as mudanças. In Canário, R e Cabrito, B. (Orgs.). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências* (pp. 115-125). Lisboa: Educa.
- LIMA, Licínio (2006). Administração da Educação e Autonomia das escolas. A Educação em Portugal (1986-2006). In Conselho Nacional de Educação. *A Educação em Portugal (1986-2006)*. Alguns contributos de investigação. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Disponível em:http://www.debatereducacao.pt/index.php?option=com_docman&task=cat_view&qid=20&Itemid=10

- LIMA, Licínio (2008). A educação de adultos em Portugal (1974-2004). Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. *In* Canário, R. e Belmiro, C. (Orgs.). *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências* (pp.31-60). Lisboa: Educa.
- MELO, Alberto (2008). Formação de adultos e desenvolvimento local. *In* Canário, R. e Cabrito, B. (Orgs.). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e convergências* (pp.97-113). Lisboa: Educa.
- NÓVOA, António e RODRIGUES, Cristina (2008). “Prefácio”. *In* Canário, R. e Cabrito, B. (Orgs.). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e convergências* (pp.7-14). Lisboa: Educa.
- PIRES, Ana Luísa (2005). *Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- PIRES, Ana Luísa (2007). *Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma problemática educativa. Sisifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 5-20.
- PIRES, Ana Luísa (2007). *Repensar a educação/formação de adultos - um novo paradigma educativo. Revista Formar* 58, p. 20-24.
- RODRIGUES, Sandra & GOMES, M^a Carmo (2007). *Cursos de Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário. Orientações para a acção*. Agência Nacional para a Qualificação, I.P..
- Universidade Católica Portuguesa. (2009). *Iniciativas Novas Oportunidades. Primeiros Estudos da Avaliação Externa*. Caderno nº1 – Políticas Públicas.

ANEXOS

Anexo I

Registo de Avaliação das Sessões de Formação pelos Formandos

Anexo II

“Se eu fosse formador ...”

Anexo III

Tabelas de Resultados

Tabela I – Avaliação das Sessões de Formação (%)

Excelente	Mto Bom	Bom	Razoável	Não Satisfaz	Não avaliou este parâmetro
9,8	50,3	27,3	1,4	0,0	11,2

Tabela II – Materiais Pedagógicos (%)

	Mto Bom	Bom	Satisfaz	Insatisfaz	Não Manifestou opinião neste parâmetro
Apreciação	27,3	41,3	1,4	0,0	30,1
Adequação / Articulação temas	32,9	27,3	2,8	0,0	37,1
Apresentação / Forma	31,5	28,7	2,1	0,0	37,8
Diversidade	35,0	36,4	3,5	0,0	25,2

Tabela III – Formador - Desempenho (%)

	Excelente	Mto Bom	Bom	Razoável	Não Satisfaz	Não manifestou opinião neste parâmetro
Profissionalismo / Empenho	12,6	25,9	4,2	0,0	0,0	57,3
Domínio dos temas / Conhecimentos amplos	12,6	33,6	3,5	0,0	0,0	50,3
Facilidade de transmissão / adequação ao grupo	18,9	36,4	6,3	0,0	0,0	38,5
Disponibilidade / Esclarecimento de dúvidas / Ajuda	14,7	23,1	4,9	0,0	0,0	57,3
Cria motivação e interesse pelos formandos	9,1	18,9	6,3	0,0	0,0	65,7
Avaliação	16,8	33,6	32,9	1,4	0,0	15,4

Tabela IV – Relacionamento (%)

Excelente	Mto Bom	Bom	Razoável	Não Satisfaz	Não manifestou opinião
9,8	37,8	40,6	0,0	0,0	11,9

Tabela V – Sugestões (%)

Metodologias (menos ppt e texto informativo)	3
Gestão do tempo (mais tempo para actividades)	6
Sessões Práticas Laboratórios	11
Mais autoridade (menos tolerante)	3
Tudo bem / Continuar assim	49
Sem sugestões	26
Não responde	6
Aulas ao ar livre / café	1

Anexo IV

Síntese de respostas ao documento “Se eu fosse formador...”

Se eu fosse formador dos cursos EFA: (o que faria e o que não faria)

Respostas	Materiais Pedagógicos	Formador	Relacionamento	Sessões / Metodologias
1	Fichas com textos informativos; Suportes informáticos diversificados: <ul style="list-style-type: none"> • Televisão • Computador • Livros • Powerpoint • Cartazes 	Melhor maneira de cativar os “alunos” das diversas faixas etárias. Mais novos mais conversadores e interiorizam mais rapidamente. Mais idade mais respeitadores, necessitam de mais tempo.	Não excluir, tentar integrar da melhor maneira.	Visitas de estudo; Palestras
2	Não refere.	Não dava trabalhos chatos.	Não refere.	No café, nos dias de futebol.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Filmes • Documentos • Powerpoint Actividades pequenas para melhor interiorização.	Tentava transmitir da melhor forma, interessante e organizada.	Não distinguir os “alunos”. Tratar todos da mesma maneira e igualdade. Tentava ser social, humilde e responsável.	Debates
4	Não refere.	Não refere.	Não refere.	Mesmas metodologias que estão a usar
5	Não refere.	Não refere.	Não deixar sair mais cedo	Práticas (ex. mais uso do pc)
6	Fichas pequenas e rápidas de resolver, como em STC. Videoprojector – matéria de base.	Não refere.	Não refere.	Não refere.
7	Não refere.	Não refere.	Não refere.	Actividades práticas ao ar livre. Não dava actividades extra.
8	Não refere.	Não exigia tanto dos “alunos”, porque chegam cansados do dia de trabalho.	Não refere.	Utilização de computadores para os alunos com menos prática.

Respostas	Materiais Pedagógicos	Formador	Relacionamento	Sessões / Metodologias
9	Não refere.	Não refere.	Tolerância zero à indisciplina.	Mais trabalhos escritos. Leitura pelos “alunos”
10	Não refere.	Regras na utilização dos computadores.	Rigoroso com certos “alunos”	Não mudava praticamente nada do programa estabelecido. Mais aulas práticas de experiências científicas.
11	Tamanho das fichas correcto, menos algumas fichas, embora sejam necessárias para o portefólio.	Não refere.	Não refere.	Tentava fazer como a formadora, abordagem correcta dos temas e os próprios temas interessantes. Tentava promover mais debate entre os formandos em alguns temas.
12	Bastantes fichas em vez de trabalhos mais extensos.	Não refere.	Não refere.	Não fazia debates desinteressantes sem relação com a matéria.
13	Não refere.	Não refere.	Não refere.	Talvez mais promoção do trabalho de grupo.
14	Fichas sobre vários temas. Filmes Exposições	Não refere.	Não refere.	Trabalhos de grupo. Não realizava trabalhos escritos muito extensos.
15	Não refere.	Não refere.	Não refere.	Um dia de folga para colocar os trabalhos em dia. Não repor aulas.
16	Não refere.	Não refere.	Não refere.	Um dia de folga, 5ªfeira.
17	Trabalhos de investigação. Debates Audiovisuais	Seguia o exemplo	Não refere.	Seguia o exemplo da formadora.
18	Não refere.	Não refere.	Não refere.	Seguia o exemplo da formadora
19	Não refere.	Não refere.	Não refere.	Seguia o exemplo da formadora

Respostas	Materiais Pedagógicos	Formador	Relacionamento	Sessões / Metodologias
20	Não refere.	Não refere.	Não refere.	Seguia o exemplo da formadora
21	Não refere.	Não refere.	Não refere.	Seguia o exemplo dos formadores
22	Não refere.	Não refere.	Não refere.	Seguia o exemplo dos formadores. Não repor feriados.
23	Não refere.	Não refere.	Não refere.	Mais trabalhos de grupo, debates. Controlava pesquisas na internet para não haver dispersões.
24	Não refere.	Não refere.	Não refere.	Mais debates. Controlava mais as idas à internet.
25	Não refere.	Não deixava um formando abusar da generosidade e bondade do formador.	Não refere.	Mais trabalhos de pesquisa com debates.
26	Não refere.	Não refere.	Não refere.	Organizava mais visitas de estudo. Não faria trabalhos de debate.
27	Não refere.	Não refere.	Não refere.	Não apresento nada porque o que é feito nos cursos EFA é suficientemente bom.
28	Não refere.	Não refere.	Não refere.	Trabalhos mais curtos terminados nas aulas. Aulas de experiencias em laboratório.
29	Não refere.	Não refere.	Não refere.	Dava mais tempo para fazer os trabalhos. Trabalhos de grupo.
30	Não refere.	Não refere.	Não refere.	Dava mais tempo para fazer os trabalhos. Menos trabalhos.
31	Não refere.	Não refere.	Não refere.	Organizava mais visitas de estudo.

Respostas	Materiais Pedagógicos	Formador	Relacionamento	Sessões / Metodologias
31	Não refere.	Apelava mais à participação dos alunos	Não refere.	Continuava com este sistema de ensino.
32	Não refere.	Não refere.	Não refere.	Utilizava mais materiais informáticos.